

MICHELE SCHLÖGL



*APRENDENDO A ENSINAR A LER E ESCREVER:
UMA PROFESSORA EM TRÊS ATOS*

*CAMPINAS
2001*

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

MICHELE SCHLÖGL

*APRENDENDO A ENSINAR A LER E ESCREVER:
UMA PROFESSORA EM TRÊS ATOS*

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para a conclusão do curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação, UNICAMP,
sob orientação da Prof^a Dr^a Roseli Ap. Cação Fontana.*

*CAMPINAS
2001*

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	T.C.C - UNICAMP
	SC 39
V:	
TOMBO:	305
PROC:	4.24/2003
	X
PREÇO:	11,00
DATA:	05.11.03
Nº	Publ. id 3 10957

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

S39a

Schlögl, Michele.

Aprendendo a ensinar a ler e escrever: uma professora em três atos /
Michele Schlögl. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Roseli Ap. Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Escrita. 3. Leitura. I. Fontana, Roseli
Ap. Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

01-0134-BFE

Orientador(a): Roseli Ap. Cação Fontana

Segundo(a) Leitor(a): Ana Luiza Bustamante Smolka

*Aos meus pais, pelo apoio irrestrito e
por desde cedo terem me ensinado
a gostar de ler.*

Agradecimentos

Ao Walter, pelo importante papel que teve no meu aprendizado de como dizer por meio das palavras.

À Ana, Kátia e Delza, por terem sido tão importantes na minha opção pelo magistério.

Ao Bino, à Evandra, à Alexsandra e à Léia, pessoas que eu gostei de ter conhecido.

À Aline e à Carol, amigas muito queridas, cada uma a sua maneira.

À Cibele, que como eu, percorre o caminho de aprender a ensinar.

À Stela, pelo exemplo de professora que é para mim.

Ao Fred, pessoa que amo e com a qual sempre posso contar.

À Roseli, amiga querida que cuidadosamente me orientou nesse trabalho, e que desde o primeiro dia em que me tornei professora, tem sido uma grande interlocutora.

Aos meus alunos, com os quais aprendo a cada dia.

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.*

Clarisse Lispector

SUMÁRIO

I - Opções Metodológicas	08
II - Prólogo	11
III - 1º Ato	
E agora, professora!	17
IV - 2º Ato	
E agora, professora?	23
V - 3º Ato	
Então, aprendiz sempre...	48
VI - Considerações (não) finais...	73
Obras de Literatura Infantil utilizadas na pesquisa	74
Referências Bibliográficas	76

Como começa uma pesquisa? Ou melhor: como pode começar uma pesquisa? Bem, depende da pesquisa, depende de quem faz a pesquisa, depende de onde, com que, para quê se faz a pesquisa...

Esta começou em 1999, quando me tornei professora, e se estendeu até o ano de 2001. Foi um trabalho que se realizou a partir das vivências que tive com meus alunos em sala de aula em relações de aprendizado da língua escrita. Aprendizado deles e meu também, enquanto professora, que, ensinando, aprendia a ensinar e a observar os caminhos de aprendizagem percorridos pelos alunos. Assim, todos os episódios, reflexões e análises realizadas ao longo desse trabalho tiveram início no próprio processo pedagógico, no qual eu era professora/pesquisadora e também sujeito da pesquisa juntamente com meus alunos, responsáveis pela maioria das minhas indagações e aprendizados.

Orientada pela perspectiva histórico-cultural, esta pesquisa teve nos pressupostos teóricos postulados por Vygotsky uma importantíssima referência, não só quanto a condução metodológica do presente trabalho, como também em relação aos modos como a professora foi atuando em sala de aula com seus alunos.

A perspectiva histórico-cultural é encantadora para o trabalho pedagógico pelas possibilidades de produção de conhecimento que reconhece e dá a ver no trabalho docente, visto que dentro dela o professor é considerado como alguém cuja intervenção deliberada é essencial nos processos de aprendizado dos alunos, em construção nas diferentes interlocuções estabelecidas em sala de aula.

O professor tem um importante papel como mediador do conhecimento. Mediação que não é absolutamente simples na medida em que os processos que envolvem a aquisição de conhecimentos articulam histórias singulares diversas, papéis e lugares sociais distintos, numa trama móvel de significados e sentidos em tensão. Nessa complexidade de elementos em movimento, o olhar atento do professor sobre as diferentes

maneiras como os alunos vão se apropriando dos conhecimentos e como o vão elaborando é um aprendizado fundamental. Sim! Porque não existe apenas um caminho; porque não existe apenas uma história de vida; porque não existe uma só maneira de apropriação dos saberes. Histórias, saberes e sentidos banham-se na memória discursiva, "memória da língua" (Payer, 2000), *"que torna possível que o todo complexo de significação se regularize, se organize para o sujeito."* (idem, p.19). Portanto, é complicado - senão impossível - atingir a todos os alunos de maneira homogênea nas relações de ensino.

E assim como aprender é um processo complexo, ensinar também o é. Da mesma maneira como vão se produzindo saberes acerca do aprendizado, também vão se produzindo saberes acerca do ensino. Ensinar e aprender são processos estreitamente ligados e que não têm fim: são processos contínuos: aprender a aprender, aprender a ensinar, ensinar a aprender, ensinar a ensinar.

Por esse motivo, nem professora, nem alunos saem ilesos dos processos de aprendizagem e dos processos de ensino. Ambos se transformam. Ambos "afetam-se" reciprocamente. Do mesmo modo como os alunos vão se apropriando dos conhecimentos, a professora/pesquisadora também vai se apropriando das formas como os alunos aprendem e dos diferentes modos de ser professora.

Os dados dessa pesquisa foram produzidos no trabalho pedagógico em sala de aula, tendo como foco as produções escritas dos alunos. Realizadas em situações reais de escolarização, amostras dessas produções foram sendo selecionadas no decorrer dos meus três primeiros anos de trabalho como professora.

Por meio do relato das atividades propostas por mim enquanto professora, foi possível fazer a análise das condições sociais imediatas de produção da escrita na sala de aula. A análise das produções escritas dos alunos possibilitou, por sua vez, pensar sobre os caminhos de aprendizado da língua escrita experimentados naquelas condições de interlocução.

Foi no decorrer deste trabalho que conheci o paradigma indiciário, formulado por Ginzburg (1989) em seu texto "Sinais. Raízes de um paradigma indiciário.", e o texto de Abaurre (1996) "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita", no qual a autora toma a defesa desse paradigma nos estudos sobre a aquisição da linguagem.

O paradigma indiciário considerando os aspectos individuais como relevantes para a compreensão dos fatos, na medida em que estes indiciam possibilidades de análise e de entendimento que escapam à busca centrada apenas nas regularidades, mostrou-se uma indicação metodológica relevante ao desejo de estudar os micro-eventos da sala de aula em sua história particular.

Como destaca Ginzburg (op.cit.), os paradigmas antiantropocêntrica das ciências da natureza revelam-se indesejáveis *"para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana ou (...) a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos."* (p.178-179)

Movida pela leitura desses autores, ao longo desse trabalho ensaiarei a análise de alguns episódios particulares do processo de aprendizado da escrita de alguns de meus alunos, procurando traçar o percurso próprio de cada um, em suas relações com sua história individual. Assim, se não é possível generalizar os processos de aprendizagem vividos, as situações episódicas e únicas documentadas neste trabalho podem contribuir, em alguma medida, para o esclarecimento de como o ser humano vai se apropriando do conhecimento, que no caso deste estudo refere-se à escrita e ao ato de ensiná-la.

II - Prólogo

Na aluna, as indagações e buscas da professora.

Escrever é uma tarefa árdua. Ver-se como autor é algo bastante difícil.

Mesmo eu, que já tenho anos de escolaridade e sempre tive uma prática de leitura constante, estando a terminar a faculdade, sinto dificuldades ao me deparar com a tela do computador e o teclado.

Pensar mil coisas não é difícil, mas transformá-las em palavra escrita, em registro, é complicado. As idéias vêm soltas, caóticas, uma entrando na outra. Para escrevê-las, é preciso encontrar a coerência, encadear os sentidos, explicar bem as coisas. A escrita exige uma forma^v sistematização que o pensamento dispensa.

Vygotsky (1993) ajuda-nos a compreender alguns aspectos da relação entre oralidade, escrita e pensamento ao tratar da fala interior. Segundo ele a fala interior é uma "fala para si mesmo", e como tal, tem um papel diferente da fala exterior, que para ele é uma "fala para os outros".

Oliveira (1993) assim apresenta a concepção de "fala interior" formulada por Vygotsky:

"uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas." (p.51)

Por se tratar de uma fala para si, a fala interior tem o papel de orientação da consciência, sendo um instrumento que auxilia o sujeito a resolver problemas, superar dificuldades, tirar conclusões. Como fala para si, a fala interior caracteriza-se, segundo Vygotsky, por uma sintaxe simplificada. Vygotsky (1993) define a predicação como *"uma forma sintática fundamental da fala interior"* (p.119), caracterizada pela sua *"condensação e um número muito reduzido de palavras"* (p.121). A fala exterior, por ser uma

fala para o outro, necessita de uma organização diferente; ela precisa ser organizada de forma menos predicativa para ser compreendida. Na escrita, esses requisitos se acentuam em relação à oralidade.

Isso porque quando falamos com alguém, a simples presença do interlocutor com sua entonação de voz, suas expressões faciais, assegura parte da compreensão do que é dito. Vygotsky ainda diz que *"o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas¹."* (p.122). Já a palavra escrita, por ser dirigida a um outro "ausente", necessita de uma elaboração discursiva maior. Grande parte dos elementos presentes na interlocução face a face, estão ausentes na palavra escrita. Para o interlocutor distante é preciso descrever ou indiciar o contexto e as condições em que estamos produzindo nossos enunciados. Elementos que são comuns aos interlocutores na fala.

Barthes e Marty (1984) escrevem que

"a comunicação escrita é uma comunicação sem situação, in absentia, funcionando segundo a modalidade da disjunção temporal e espacial.

Emissor → Ø

Ø → Receptor

Esta situação, inconcebível na comunicação oral, é a própria essência da escrita. A ausência de receptor faz com que ele se esforce por compreender, por se identificar com o autor, por encontrar a fonte..." (p.46)

De fato, entre o pensamento, a fala e a escrita existem muitas diferenças; e a escrita, pelas razões mencionadas acima, necessita de uma explicitação muito mais clara e elaborada para "assegurar" os sentidos que pretende transmitir.

Entretanto, Smolka (1993) questiona:

¹ Segundo Vygotsky, a predicação "aparece na fala exterior quando os dois interlocutores conhecem bem o assunto." (1993, 121)

"será mesmo que a linguagem escrita tem que explicar completamente a situação para ser inteligível?" Se pensarmos na literatura, na poesia, podemos perguntar: em que contextos ela é, ou pode ser sugestiva, remissiva, provocadora?" (p.67)

"Ser "explicativa" não é uma característica, uma propriedade específica da escrita. É um efeito do seu uso em determinadas circunstâncias. Nesse particular, Vygotsky parece ter considerado algumas formas e circunstâncias da escrita e não ter considerado outras." (idem)

Isso significa que a escrita, embora não possa ser tão predicativa como o pensamento ou a fala, também tem seus recursos e meios para produzir sentidos. Na escrita, como na fala, muitos sentidos são possíveis e se dão a ver não apenas pelo que é dito explicitamente, mas também pelo que está nas entrelinhas, pelo que é insinuado. Se a fala dispõe de recursos enunciativos, também a escrita dispõe de construções próprias, de modos de elaboração que permitem dizer também o que não está escrito e que o implícito também seja um veículo de sentidos. Vista por esse ângulo, a escrita revela-se como uma atividade cultural complexa, como uma forma complexa de linguagem.

Mas a dificuldade em colocar as idéias no papel não é justificada simplesmente pelas exigências próprias à escrita. Elas nascem também nos processos de aprendizado. Por exemplo, minha história pessoal de dificuldades para escrever relaciona-se com a minha própria vivência do aprendizado da escrita enquanto aluna.

Desde pequena lia muitos livros, gostava muito de ler. Mais tarde, no ginásio, minhas professoras de português sempre diziam que quem lia muito escrevia bem. Isso não era verdade, pelo menos não totalmente. Eu lia tanto, e escrever era tão difícil! Como é que para escrever bem poderia bastar ser um ávido leitor?

Embora eu lesse muito desde criança, nas séries iniciais não me lembro de ter sido solicitada a escrever um texto ou contar uma história. Não vivi essa experiência escolar na minha infância. O que havia era a prática de leitura de textos, bastante presente, a prática de responder questionários sobre os textos lidos e inúmeros exercícios de gramática, que eram a essência do ensino da Língua Portuguesa.

Nessas condições, escrever parecia-me algo distante, algo para pessoas talentosas, dessas que nascem de alguma forma iluminadas pelo dom de escrever bem. Eu sinceramente pensava que não havia nascido para escrever. Meu talento deveria ser outro, algo que eu não sabia ainda o que era e se era. Essa maneira como eu enxergava o ato de escrever relaciona-se muito ao tipo de pensamento que está ao nosso redor, sustentado por uma sociedade na qual historicamente construiu-se a idéia de que uns têm talento e nasceram para brilhar e se destacar, e outros, por uma predestinação natural não são contemplados com nenhum talento. É difícil determinar exatamente o lugar onde aprendemos a enxergar a vida dessa forma; esse pensamento parece pairar como natural na vida das pessoas, tornou-se senso comum².

Também, enquanto aluna, eu desconhecia todo o processo de escritura que faz parte do trabalho de um escritor. Como eu imaginava que se alguém escrevia bem é porque tinha talento, também supunha, ou melhor, acreditada que um bom texto e um bom livro saíam perfeitos da cabeça e das mãos de seu autor. Eu não sabia o que era um esboço, um rascunho; desconhecia o fato de que um escritor pede uma segunda opinião sobre o que escreve, que seu texto passa por uma revisão, que ao longo do fazer de um texto várias folhas são jogadas fora e muitas palavras são apagadas. Para mim, como para muitas crianças e jovens que freqüentam a escola e homens e mulheres que já passaram por ela, escrever era algo mágico.

Quando eu estava no ginásio, e até ainda em boa parte do Magistério, escrever era um verdadeiro suplício. Eu simplesmente não via maneiras de

² Magda Soares, no livro *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, explica o funcionamento dessa concepção, que denomina "ideologia do dom". (1989:10)

começar a escrever uma história. A folha de papel branco na qual eu pretendia escrever ficava em branco por muito tempo, e quando eu finalmente conseguia escrever, o resultado não era lá grande coisa. E olha que eu tinha vontade de saber escrever... Mas escrever como? De onde tirar idéias? Como tornar o texto interessante? Eu não sabia.

Em linhas anteriores eu mencionei que ler muito não me era suficiente para escrever bem. Pela leitura fui apreendendo o que era um texto. As leituras serviram-me de referencial para o trabalho de escritura. Mas apenas ler não bastava. Hoje percebo que era preciso destrinchar o que era lido, compreender como um texto era feito, quais suas possíveis intenções e de que recursos os autores lançavam mão para alcançarem os efeitos desejados.

Aprendi a escrever, a me soltar mais com o lápis e o papel fazendo um curso de redação com um professor que preparava seus alunos para as redações de vestibular. Lembro-me que na primeira aula, ele propôs um exercício, por ele chamado de "liberação da linguagem". Ele dizia que primeiro é preciso perder o medo de escrever, ter a coragem de colocar no papel o que vier à cabeça sem receio ou censura. Eu nunca tinha feito isso antes. Todas as vezes que sentava para escrever ficava longo tempo pensando, escolhendo palavras, procurando a melhor maneira de dizer as coisas, e essa censura, esse receio de escrever fazia com que meu trabalho de escritura emperrasse. Nessa aula ele deu um mote, colocou uma música e eu tinha a tarefa de escrever tudo, absolutamente tudo o que viesse à cabeça. Assim, o pensado foi escrito, sem qualquer preocupação com a lógica, a coerência, o sentido. O objetivo era apenas perder o medo; um medo que surgia de uma perspectiva que enxerga a escrita como dom, como algo mágico. Nas aulas seguintes com esse professor, definido o tema sobre o qual iríamos discorrer, a escritura do texto só acontecia após um debate sobre esse tema, em que nós, alunos, levantávamos idéias, colocávamos opiniões e argumentos sobre o assunto em questão. Ao falar sobre o tema construíamos um texto oral, com argumentos e pontos de vista

que serviriam depois para a feitura do texto escrito. Estruturar um pensamento através da fala facilitava escrever sobre ele depois.

Essa prática de pensar e falar sobre o tema a ser escrito era algo que eu não havia experimentado na escola. A professora dava o tema, e eu tinha que escrever o texto silenciosamente. As discussões sobre o tema não aconteciam nem antes e nem depois de realizado o trabalho. Silenciada a discussão, ocorriam-me umas poucas idéias que eu usava para escrever o texto. Acabava escrevendo algo, que eu sabia que não estava bom, e ficava desanimada pois eu pensava que realmente não era capaz de escrever. O que acontecia comigo, certamente acontecia com muitos de meus colegas. Eu não era a única a ter esse problema.

Nesse curso compreendi que a leitura favorece a formação do escritor, quando articulada ao debate das idéias, à análise do estilo e ao aprendizado da escrita de textos, que é algo que leva tempo, requer pensar, rabiscar, jogar fora e escrever outra vez. Compreendi a escrita como trabalho, do qual o fazer e refazer fazem parte. Para alguns, certos assuntos são mais fáceis de escrever, para outros é mais difícil falar de um determinado assunto, principalmente sobre algo com que não se tem familiaridade...

Como contribuir para que meus alunos não pensassem a escrita, da mesma forma que eu? Como possibilitar-lhes um aprendizado distinto do meu? Como possibilitar-lhes uma escrita com significado? Como ensinar-lhes a linguagem escrita?

E agora, professora!

Em 1999 "virei" professora. Comecei a trabalhar em uma escola municipal de uma pequena cidade, próxima a Campinas. Eu tinha muita vontade de trabalhar com uma 1ª série e consegui. Isso não foi muito difícil, porque essa era a série em que mais havia vagas para escolha. A alfabetização me interessava e eu a considerava uma tarefa fundamental da escolarização, o que fazia da 1ª série uma série decisiva. Eu queria começar do que pensava ser o começo.

Antes mesmo do primeiro dia de aula eu já estava muito preocupada. Como começar? Tinha feito um bom Magistério, tive professoras que fizeram uma grande diferença na minha formação e também estava no terceiro ano da faculdade ... mas era só isso. Eu digo só isso porque realmente, quando se está começando, a formação teórica é insuficiente para a realização de um bom trabalho educativo. Não porque a teoria não seja importante (aliás, ela também faz muita diferença), mas porque quando se está começando, falta prática, falta um saber fazer que se nutre da teoria e por sua vez a alimenta. Há coisas que só se aprende fazendo, vivendo, e são essas coisas que se fazem e que se vivem, que movimentam a nossa reflexão sobre o trabalho em sala de aula e nos permitem elaborá-lo, enriquecê-lo e modificá-lo.

Quando comecei, não sabia como era ficar cinco horas por dia com uma classe e nem como ocupá-la durante todo esse tempo. Eu não tinha idéia de todas as coisas que cabem a uma professora ensinar para uma classe de 1ª série. O que eu sabia era muito pouco. Eu tinha até aprendido algumas coisas práticas, mas isso que eu tinha aprendido não funcionava do jeito que me ensinaram que iria funcionar. Então, abracei a aluna que eu fora e juntas começamos a trabalhar. Assim, ainda que desejosa de não repetir com meus alunos o meu aprendizado da escrita, as lembranças dos rituais vividos, e por isso conhecidos como experiência, foram meu modelo.

No início do ano comecei a trabalhar com meus alunos listas de palavras: nomes dos alunos, nomes das mães, dos pais, nomes de frutas, de animais, nomes dos meses do ano, das cores, ... Eram listas de palavras separadas por campo semântico. Eu levantava essas listas com eles, eles iam me dizendo como escrever as palavras e eu ia ajudando. Era prática corrente eles registrarem essas listas no caderno e depois eu elaborava outras atividades a partir delas como cruzadinhas, caça-palavras, enigmas.

Uma outra atividade que fiz muito com eles foi o ditado. Considero importante me deter um pouco mais nisso, pois o ditado é uma prática bastante condenável por várias pessoas que estudam como deve ser o aprendizado da língua escrita.

Cagliari, (1999) faz severas críticas ao ditado. Ele diz que

"junto com os ditados, aparecem muitos problemas sérios de ensino. Há professores que usam o ditado para apenas avaliar, dar notas. Os ditados, visando avaliar se o aluno já sabe escrever, aplicam-se de maneira mais apropriada a quem já aprendeu a escrever e não aos alunos de alfabetização, que obviamente, ainda não sabem." (p.80)

Ele também condena o ditado como uma atividade que apenas tem a função do professor verificar acertos ortográfico dos alunos.

Eu havia lido o professor Cagliari e aprendido que o ditado não era uma prática recomendável, mas acabei fazendo muitos ditados com meus alunos, e não acredito que isso tenha sido prejudicial a eles na medida em que esses ditados acabaram ajudando-me a "olhar para" a escrita de meus alunos e a analisar o quanto e como eles iam progredindo na apropriação das regras combinatórias da escrita e com base em que hipóteses eles a estavam elaborando.

Os ditados foram uma maneira dos meus próprios alunos estarem confrontando suas escritas com a escrita padrão, que eu esperava que eles aprendessem. Isso porque corrigíamos juntos os ditados. Muitas vezes, logo

depois do ditado, eu ia escrevendo cada uma das palavras ditadas na lousa e pedia que eles comparassem seu jeito de escrever com a forma convencional. Por vezes, eu entregava para eles as palavras a serem ditadas em papezinhos recortados e numerados, e a cada palavra ditada eles confrontavam sua escrita com aquelas que estava no papelzinho.

Meus alunos não reagiam ao ditado como algo abominável, detestável e aterrorizante. Muitos gostavam. Com certeza, nem todos; afinal de contas não existe coisa no mundo que seja um prazer unânime. Mas o que eu observava é que eles gostavam de fazê-los, e acredito que eles nos ajudaram a avançar em um aspecto importante da aquisição da escrita, que embora não seja o principal, também não pode ser descuidado: a codificação e decodificação.

Frente aos argumentos do professor Cagliari, considero importante destacar que o ato de avaliar não se restringe apenas a dar notas. Avaliar pode ser um instrumento extremamente importante para o professor conhecer seus alunos, para o aluno se conhecer e para ambos definirem metas de trabalho e de superação frente aos modos como estão elaborando a escrita.

Nesse sentido, entendo que meu erro nesse início de carreira não foi fazer ditados com meus alunos. Meu erro, por assim dizer, foi ter feito um uso acentuado do ditado em detrimento de outras atividades em que a escrita e a leitura se tornassem necessárias às crianças, como aponta Vygotsky. Porém, não descarto que o ditado seja um procedimento interessante e que de alguma forma possa contribuir com o aprendizado da língua escrita. Se eu voltar a trabalhar com uma 1ª série novamente, não descartarei o ditado, mas certamente farei com meus alunos outras coisas além dele.

Retomando, somente depois de uns três meses, comecei a conseguir elaborar algumas atividades envolvendo livros de literatura infantil. Isso era difícil para mim e eu não conseguia fazê-lo com muita frequência. No Magistério tinha-me experimentado na elaboração de propostas desse tipo, mas as atividades que havia elaborado não eram exatamente para a fase

inicial de alfabetização, e nem para "alunos de verdade". Eram trabalhos hipotéticos, aos quais faltaram a concreticidade da interlocução com um grupo real de crianças. Como professora de crianças de verdade, via-me sem idéias para elaborar atividades diferentes.

Foi frustrante chegar ao final do primeiro semestre com meus alunos e verificar que trabalhara muito pouco com eles a produção de textos. Abraçada à aluna que eu fora, eu lia para eles muitas histórias, mas não me experimentava em escrever com eles, para eles, por eles ou pedir para que escrevessem.

Lembro-me que da primeira vez em que propus a meus alunos o exercício de escrever, o quanto enxerguei em suas atitudes o mesmo sentimento que eu nutria em relação à escrita. Aliás, para eles esse sentimento parecia-me muito mais concreto e real do que o meu, afinal de contas, COMO ESCREVER SE ELES DE FATO NÃO SABIAM COMO SE ESCREVE! A maioria já sabia que para escrever algo não se usa qualquer letra, por que para escrever uma palavra é preciso um conjunto específico de letras, colocadas numa determinada ordem... Como saber quais letras eram essas?

Enquanto professora, eu via que realmente isso era muito complicado, tanto para mim, como para eles. Foi tão complicado que demorei tempo para começar a trabalhar a escrita em produções de texto, e realmente considero que não o fiz da melhor maneira possível.

Para os alunos era justificado o sentimento de recusa e terror diante da proposta de escrever. Mas, e com certeza, esse sentimento iria se diluindo à medida que fossem escrevendo com mais frequência e ganhando mais confiança em suas capacidades. A questão é que enquanto aluna, havia sido muito difícil escrever na escola, e isso acabou me influenciando na maneira como eu via a escrita para eles.

O ano teve que acabar para eu concluir que se estivesse desde o começo do ano produzindo textos com meus alunos, permitindo-lhes que se experimentassem mais vezes no exercício vivo da escrita, criando situações que favorecessem isso, com certeza estariam escrevendo mais e melhor, e

também teriam adquirido um conhecimento bem maior sobre o funcionamento da escrita. A questão é que eu não sabia como ensiná-los assim. Eu também sentia medo.

Próximo ao final do ano, quando a maioria dos alunos já tinha uma maior compreensão do sistema de escrita, lancei a proposta de fazermos um livro. Eu queria que eles pudessem usar a escrita para fazer algo que tivesse um outro sentido que não o de simples tarefa escolar. Pensei em algo que eu imaginava que realmente os empolgasse a escrever. O tema sugerido por mim foi animais de estimação, já que a maioria das crianças possuía algum cachorro, gato ou passarinho.

Frustrada, percebi que eles não se empolgaram muito com a minha proposta. Era mais uma atividade escolar, e dizer para eles que iríamos montar um livro era algo um tanto quanto distante. Até então tinha trabalhado pouco a produção de textos com os alunos, e essas produções que eu fazia com eles tinham um caráter muito escolar: eram simples exercícios de escrita. Enfim, obedientemente, meus alunos foram escrevendo suas pequenas histórias e tiveram que escrevê-las por mais de uma vez. Alguns fizeram a reescrita seguindo as minhas anotações no texto deles; com outros a tarefa de refazer o texto foi feita comigo ao lado, ajudando a escrever cada linha do texto. Havia ainda aqueles que não estavam alfabetizados, e simplesmente não conseguiam escrever. Esses alunos me contaram a história deles e eu fui a escriba. No fazer, no acontecer da aula, fui-me apropriando, ainda que ao final do ano, de alguns modos de conduzir o projeto de alfabetização que me seduziam. Fui me experimentando nos projetos que desejava realizar, ainda que com riscos controlados.

Feitos os textos, digitei-os no computador, fiz algumas correções ortográficas e de pontuação por minha própria conta. O texto de cada aluno foi acompanhado de uma ilustração feita por eles. Cada um desenhou seu próprio animal de estimação.

Montei o livro e levei para a classe. Nova surpresa! A apatia que encontrara diante da proposta desapareceu. Os alunos ficaram empolgados

ao verem o resultado final do trabalho e adoraram ouvir a leitura dos textos dos colegas. Nunca imaginei que pudessem se interessar tanto pelo texto do outro, visto que geralmente não tinham interesse em ouvir o colega nem tolerância para esperar a própria vez de falarem durante uma conversa com a classe toda. Eles realmente gostaram de ouvir os textos dos colegas, comentaram o quanto um escreveu mais que o outro, o quanto um desenho era mais ou menos bonito do que outros.

Naquele altura, o ano já estava acabando, e eu não tinha mais como estar levando adiante com os alunos atividades desse tipo. De qualquer forma, esse trabalho havia-me permitido descobrir algumas coisas importantes: o trabalhar com a criança, prazer dela em ver o seu trabalho escrito valorizado e o interesse em escutar aquilo que o seu colega é capaz de dizer pela escrita.

Mediada por meus alunos e pela aluna alfabetizanda que eu fora, resignifiquei, em grande parte, no trabalho, o papel da professora em relação à aquisição inicial da escrita. Resignifiquei os saberes apropriados em minha formação inicial.

Este primeiro ano de trabalho docente deu-me uma certeza: é na aula que se forma a professora, pela mediação da prática, com seus equívocos e acertos. E isso se faz no tempo das elaborações... Deste meu primeiro ano guardo lembranças. Algumas delas registradas em meu diário de aulas: as tarefas e atividades que organizei e propus. Muitas ficaram gravadas apenas em mim como momentos significativos, seja pelo desconcerto, seja pela alegria. Das crianças, nenhum registro, nenhum ditado, apenas os manuscritos para o livro e o próprio livro com que encerramos o ano. Livro que foi o mote do meu aprendizado e inspirador de desejos para o ano seguinte.

E agora, professora?

Em 2000, outra turma de alunos e também outra série. Assumi uma 2ª série. Queria acompanhar o processo de apropriação e de elaboração da escrita pelas crianças. Queria compreender as tarefas relativas a esse aprendizado no trabalho seriado da escola. Queria compreender um pouco dessa lógica da seriação, experimentando-a. Queria ensinar a meus alunos como se escrevem textos.

Da mesma forma que a minha turma anterior, este grupo de crianças não tinha se experimentado muito na produção de textos quando se encontrava na 1ª série. Apesar da maioria dos alunos já estar dominando bem vários aspectos do sistema de escrita, escrever textos era para eles uma tarefa muito difícil. A dificuldade não estava apenas no como escrever esta ou aquela palavra, estava também no saber o que dizer e como dizer por meio das palavras e pela escrita. O que estava em questão era a compreensão do funcionamento da escrita como linguagem. Como aluna no meu tempo de ginásio, eu não tinha dificuldades com a decifração ou a ortografia das palavras, e no entanto não sabia como dizer as coisas por meio da escrita. Também isso acontecia com meus novos alunos.

Depois de um ano com a 1ª série, algumas coisas eu já havia aprendido por meio da experiência prática, mas a aluna que eu fora continuava comigo, a me dizer da importância da leitura para se aprender a ler e a escrever. Ler não basta, dizia-me ela, recordando o quanto a minha vida escolar havia me mostrado isso; no entanto, ler é muito importante. É por meio da leitura que nossas idéias e pensamentos são alimentados para escrever. Então, dizia-me a mim mesma, há que combinar leitura e escrita. Para que meus alunos fossem se apropriando cada vez mais da escrita eu e eles precisaríamos ler mais e escrever mais.

Percebi, de início, que vários deles, lendo silabadamente, não conseguiam apreender, nem reter a mensagem do que estava escrito, já que

o foco central de sua atenção e esforços estavam voltados para a decodificação.

Comecei a me preocupar com isso. Providenciei na classe uma coletânea de vários textos curtos, em sua maioria poemas. Eles também retiravam livros na biblioteca para ler toda a semana, e eu insistia para que fizessem essas leituras. Eu própria, procurava ler muitas histórias para eles, na tentativa de alimentar suas idéias e fazer com que se interessassem pela leitura e pela escrita.

No início do ano, um dos primeiros trabalhos de produção escrita que propus foi que escrevessem um texto contando sobre eles, o que gostavam de fazer, alguma coisa que acontecera em suas vidas. Feitos os textos, digitei-os e coloquei na caixa de textos, e como havia observado no ano anterior, o interesse em saber o que o outro havia escrito foi bastante grande. Tão logo tornaram-se disponíveis para a leitura, estes textos eram justamente os que os alunos escolhiam com mais freqüência para ler. Mesmo sendo textos curtos, em que seus autores não haviam escrito muitas coisas ou fatos extremamente interessantes a respeito de suas vidas, os alunos interessavam-se em ler o que seus colegas haviam registrado sobre si mesmos.

Eu já havia descoberto o interesse que a escrita pode suscitar nos alunos, e naquele momento, meu problema era encontrar meios que os ajudassem a dizer, de modo cada vez melhor, suas idéias por meio da escrita. Eu via que eles se interessavam pela leitura, mas isso também não era o bastante.

Parei para pensar nas características da escrita, perguntando-me como possibilitar a meus alunos o experimentar-se nela. Para se escrever um texto as idéias precisam estar delineadas e organizadas. Em minha experiência pessoal, eu percebera que o debate e o rascunho facilitavam isso. Eu também já me dera conta da necessidade de se garantir o domínio das estruturas próprias da escrita e seus recursos, diferentes da fala. É claro que excelentes escritores conseguem transgredir os padrões de estrutura da escrita e serem bem sucedidos, mas esses escritores conhecem muito bem

esses padrões, e se não os conhecessem talvez não conseguissem fazer transgressões tão bem sucedidas.

Também, o texto escrito requer que se mentalize aquilo que se vai escrever. Aí eu via a relação com a leitura, pois à medida que se tem acesso a um repertório maior de modos de dizer por escrito, consegue-se projetar um texto com mais facilidade e maior plasticidade. Como destaca Payer (op.cit. p.21), quando se encontram no sujeito diferentes memórias discursivas (a de seu grupo social específico e a de textos "novos"), *"novos sentidos vêm compor novas linguagens."* Mas, esse movimento envolve dúvidas, indeterminações, ambigüidades, incertezas, opacidades. *"Os novos sentidos não desinstalam as memórias discursivas já estabelecidas"*, co-produzem-se com elas.

Isso fui aprendendo na medida em que observava meus alunos. Para eles, era difícil escrever silenciosamente, colocando o pensamento para funcionar em consonância com o discurso da escrita.

Era difícil conciliar os muitos rumos possíveis do pensamento com a escrita passo a passo, palavra a palavra. Escrita que requeria que a frase completa refletisse a escolha entre os muitos rumos dos pensamentos que lhes ocorriam. Escolhas que regulavam o fluxo do próprio escrever.

Meus alunos ainda não tinham muita experiência com a escritura de textos, nem com a escrita como simbolismo direto³, nem com a regulação da própria fala interna e com a regulação dessa fala sobre o fluxo da escrita. Portanto, para a maioria deles era difícil escrever sem um apoio externo, fosse o da própria fala, fosse o de marcas ou imagens em que pudessem apoiar-se para produzir suas narrativas.

Não quero dizer com isso que um escritor bem experimentado no uso das palavras também não necessite de um apoio externo. Ele precisa sim,

³ Vygotsky, estudando o desenvolvimento da escrita na criança, analisava que: "Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções." (1998:140)

afinal suas idéias não brotam do nada; são forjadas em suas relações sociais, em suas mais diferentes formas. Um escritor não vive preso em uma torre, alheio ao conhecimento produzido pela humanidade. Se vivesse em tal isolamento não teria como alimentar seus próprios pensamentos para criar. Quando falo a respeito de apoio externo, me refiro a crianças que estão começando a lidar com o uso da escrita em produções textuais próprias que, como assinala Vygotsky (1998), implicam *"um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas."* (p.140)

Pensando em condições sociais de produção que levassem em conta mediadores externos, usei com os alunos as histórias do livro "A Bruxinha Atrapalhada" de Eva Furnari. Um livro que traz seqüências de histórias em quadrinhos, sem texto escrito.

Quando eu era professora na 1ª série li esse livro e o utilizei com os meus alunos. A turma que estava comigo no ano seguinte não conhecia aquelas histórias, e resolvi usá-las com a 2ª série também. Fiz reduções dos desenhos do livro e "xeroquei" para que meus alunos pudessem usar essas histórias para escreverem textos.

Eu pensava que esse era um bom material para trabalhar com eles a escrita, pois as histórias bem desenhadas e ricas em detalhes poderiam servir de apoio para que os alunos pudessem montar e organizar suas próprias histórias. Foi uma alternativa que encontrei (dentre outras tantas possíveis) para começar a trabalhar a produção textual com os meus alunos.

Quando eu entregava as histórias para que meus alunos a escrevessem eu costumava reconstituir com eles as cenas da história oralmente. Pedia que observassem e fossem me contando o que acontecia em cada cena. Eu fazia isso com a intenção de lhes possibilitar a fala, que também poderia ajudá-los na organização de suas idéias, tornando mais tranqüila a tarefa de passá-las para o papel.

Além dos alunos escreverem essas histórias individualmente, eu costumava também fazer textos coletivos com essas mesmas histórias, como um modo de ajudá-los a perceber a organização do texto escrito, mostrando como os fatos que se desenrolavam iam acontecendo em

seqüência, auxiliando-os na pontuação, na estruturação das idéias em frases, enfim, na organização textual.

Eu observava que as histórias feitas com o apoio desses textos de imagens resultavam em textos melhores do que outras produções em que eu pedia, por exemplo, para os alunos contarem de memória uma história que havia sido lida para eles. No entanto, apesar dessas histórias ilustradas serem um bom apoio para os alunos, a passagem das imagens para a escrita implicava dificuldades ao requerer que se encontrem as palavras que expressam o que está sendo transmitido por meio de uma outra linguagem. Essa transposição de linguagens não é sempre algo simples de ser feito. Assim, apesar dessas generalizações, as reações das crianças eram diversas.

Para algumas delas era fácil produzirem textos a partir de imagens. Van, por exemplo, não só se saía bem nessas produções, como manifestava oralmente o quanto gostava delas: *"Ai, é tão legal quando é estas histórias com desenho! A gente não precisa nem pensar muito, é só ir escrevendo!"* Para a Van e também para outros alunos meus, não era difícil escrever por imagens, porém, nem todos conseguiam fazer histórias facilmente com esse recurso. Rod era um dos meus alunos que não tinha esta facilidade em escrever, mesmo com o apoio das histórias de imagens. A imagem não bastava. Ele precisava de minha presença ou da de um colega para organizar o texto. Quando estava sozinho com seus pensamentos, paralisava, deixava de escrever.

Uma vez trabalhei com a produção de um texto baseada em uma história ilustrada do Garfield que eu encontrei em um livro didático. A proposta já trazia um começo para a história e sugeria que as crianças continuassem contando o que acontecia nas cenas.

A história começava assim: *"Garfield é um gatinho muito esperto e inteligente. Ele sempre se sai bem das situações difíceis. Um dia ele estava muito tranqüilo..."*

Depois de encaminhar a atividade, a atitude de Rod chamou minha atenção. Diante da proposta, ele continuava com o lápis na mão, olhando

para a história. Como ele estava demorando muito para começar a escrever, cheguei perto dele e perguntei:

Profª: Rod, porque você não escreve?

Rod: Tô pensando!!

Profª: Fala prá mim, o que que tá acontecendo aqui?

Rod: O Garfield esta fazendo a sua cruzadinha...

Profª: Então vamos lá!. Escreve: O Garfield está fazendo a sua cruzadinha...

Quando questionei "O que tá acontecendo aqui?" ele soube me responder que "O Garfield está fazendo a sua cruzadinha...", e iniciar a atividade. Silenciosamente com seus pensamentos, segurando o lápis, diante do papel em branco, a atividade não acontecia. Por quê? Ele não estaria sabendo o que dizer? Ele não estaria sabendo como dizer? Essa hipótese me ocorreu porque o Rod sempre escrevia muito pouco em suas histórias.

Diante de sua resposta: "Tô pensando", não me era possível saber o que estava acontecendo. No entanto, eu poderia dizer que ele não estava conseguindo dizer por escrito o que lhe ocorria diante das imagens ou das propostas feitas. Diante da escrita, uma linguagem ainda em aquisição, Rod experimentava uma *"retração da prática de linguagem"* (Payer, *op.cit.* p.20). Frente ao não saber, o sujeito vê-se frente a uma dúvida fundamental entre dizer (por escrito) e calar (não escrever). Minha mediação, possibilitando a relação entre o registro oral e o registro escrito parecia tê-lo direcionado à realização da atividade, possibilitando iniciar a escrita solicitada.

Como entender as diferenças entre as crianças e como fornecer-lhes meios para que elas possam realizar as atividades que lhes propomos? Como destaca Vygotsky (1998), mais importante do que a realização em si da atividade, o que está em jogo no processo educativo é a possibilidade de contribuirmos para o desenvolvimento de nossos alunos, no sentido de lhes oferecermos meios externos que, desempenhando um papel auxiliar lhes permitam dominar seu próprio comportamento.

Mais do que verificar as respostas dos meus alunos, mobilizava-me o desejo de compreender os meios e os métodos por eles utilizados para organizarem seu próprio comportamento e seu aprendizado.

Por que para a Van olhar uma história e registrá-la com palavras parecia bem mais simples que para o Rod? Por que ela não fica olhando para a história sem ter o que escrever?

Van e Rod eram dois alunos bastante diferentes, em suas histórias de vida e de escola. A Van, desde o início da 2ª série já lia com bastante desenvoltura, e era uma aluna que na 1ª série fora considerada a melhor da classe. Seus colegas a reconheciam como alguém que sabia mais do que os outros, tal a imagem que se criou a respeito dela. De fato, ela tinha mais desenvoltura que o Rod não só na escrita. Mostrava-se uma menina bastante confiante, desvoluta para falar e perguntar e tinha o reconhecimento da classe. Por seu lado, o Rod havia repetido a 1ª série, e na 2ª série me parecia um menino muito tímido. Dificilmente me perguntava alguma coisa. No início do ano recusava-se a ler os textos que eu colocava na caixa de leitura, dizendo que não sabia ler. Ele sabia ir reconhecendo as sílabas, ia lendo as palavras pedacinho por pedacinho. Não conseguia ler um pedaço e imaginar o que estava escrito depois e continuar lendo. Sua leitura decodificadora, privava-o do significado do texto. Ele foi se apropriando dessas habilidades e práticas culturais, desenvolvendo-se com elas.

No entanto, Rod freqüentemente participava dos textos coletivos feitos com a classe. Apesar de sua timidez, sempre estava com a mão levantada e pronto para contribuir com o texto dizendo alguma frase para compô-lo. Considero relevante destacar esse fato porque na classe muitos alunos participavam dessas produções apenas como observadores, sem colaborarem diretamente com a produção do texto.

O que será que acontecia com Rod quando sozinho diante da tarefa de escrever? Talvez, o que acontecesse com ele fosse o mesmo que eu experimentara como aluna, quando era solicitada a escrever um texto e simplesmente não sabia o que fazer. Para mim foi uma grande descoberta o

fato de que o dito, pode ser escrito. Seria esta também a dificuldade para o Rod deslanchar sozinho e desatar a escrever? Da mesma forma que um dia, eu descobri o quanto era mais fácil escrever quando se falava sobre o assunto a ser escrito, poderia esse procedimento também auxiliá-lo?

Payer (idem, ibidem), analisando a relação dos imigrantes com a língua do país a que chegam, destaca que há nessa relação um desfocamento dos elementos do discurso:

"A relação entre língua e mundo parece arranhada, desfeita. Ao falar, todos temos sempre a ilusão, que é fundamental na linguagem, de que as palavras remetem a coisas. Mas nessa situação essa relação palavras/coisa fica ofuscada. Ao invés da palavra remeter à coisa, ela remete a outra palavra. O sujeito fica a buscar a palavra correspondente na linguagem do outro, na outra linguagem, na outra língua. Assim, não se sabe ao certo sobre o quê se fala. A impressão fundamental de acesso ao "real", "aos objetos", fica confusa, opaca, deixando de funcionar como nas situações "normais" de linguagem." (p.20)

Tal como para o imigrante, considero, hoje, a possibilidade desse desfocamento dos elementos do discurso na produção textual inicial. Para escrever, Rod precisava buscar uma relação palavra a palavra que ainda estava em elaboração. A palavra escrita, como já assinalei anteriormente, não era ainda um simbolismo direto.

Vygotsky (1993) confere à fala um papel importantíssimo na organização do pensamento, como um elemento auxiliar para a resolução de problemas. Em seus estudos sobre a fala egocêntrica e as circunstâncias que a provocam, descobriu que em situações de dificuldade, a criança fala consigo mesma, buscando e planejando soluções para o problema com que se defronta. Segundo ele, essa fala dirigida a si mesmo internaliza-se. Nas crianças em idade escolar, como o caso de Rod, o "pensar para si próprio", a fala interna, não só se manifesta, como é solicitada e reforçada por nós

professoras, que constantemente solicitamos às crianças que leiam em silêncio, que pensem em silêncio, que não falem durante as atividades.

Em condições em que encontram dificuldades para regular seu próprio comportamento, as crianças, mesmo em idade escolar, recorrem à fala egocêntrica⁴, evidenciando as equivalências funcionais entre ambas.

Na sala de aula, constrangidas ao silêncio, recorrem menos à fala egocêntrica. Nesse caso, examinam a situação em silêncio e quando perguntadas acerca do que estavam fazendo, é comum que respondam como Rod: Tô pensando.

Continuei atenta a Rod, procurando indícios de seu percurso.

Além dos aspectos até aqui considerados, encontrei em Vygotsky algumas indicações que me ajudaram a analisar outras condições de produção da escrita que eu possibilitava às crianças.

Ao analisar a importância da fala, Vygotsky destaca que

"... o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem." (1998: 33)

"Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala." (idem)

O Rod percorreu um caminho parecido no desenvolvimento da sua capacidade de escrever. No início da 2ª série, antes, quando tinha que escrever, não sabia o que fazer. Com as minhas intervenções, pedindo que contasse a história oralmente, era como se aquilo que ele havia falado servisse de referência, de apoio à escrita. Na 3ª série ele passou a escrever uma história desenhada sem ter necessariamente que contá-la oralmente. A

⁴ Fala egocêntrica é a fala exterior dirigida para si mesmo, e geralmente ocorre em crianças por volta dos três ou quatro anos de idade. Em Vygotsky a fala egocêntrica tem um papel muito importante. "Além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo - a busca e o planejamento da solução de um problema." (1993 : 15)

fala, como um apoio importante à escrita, parece ter passado a funcionar internamente.

Pelo que pude observar, as crianças não utilizavam a fala naturalmente para estarem organizando seu pensamento. Para que isso acontecesse eu tinha que estimular uma narrativa oral, por exemplo. Apesar de já indiciarem uma fala internalizada, isso não significava, necessariamente, que essa fala internalizada fosse capaz de dar conta da organização do pensamento das crianças para a escritura de um texto. A partir dessa dificuldade dos alunos quanto ao que escrever e como manter a seqüência e coerência textual é que busquei outros recursos para auxiliá-los na organização de idéias.

Para a Van e também para outros alunos meus, embora a história ilustrada fosse bem mais fácil de ser escrita, servindo as ilustrações como mediadores externos facilitadores da escritura por anteciparem a própria seqüência da narrativa, ao serem solicitados a escrever histórias sem o apoio de ilustrações, os textos encurtavam, tornavam-se pobres em detalhes e lacunares.

Na ausência de imagens meus alunos precisavam usar a sua memória, buscando mentalmente a seqüência da história, o encadeamento dos fatos, a coerência, e sem um apoio externo palpável isso ficava mais difícil.

Decidi, então, passar roteiros para que eles pudessem escrever suas histórias. Vou primeiramente descrever um dos trabalhos que fiz com os alunos usando este recurso, aliás o primeiro deles.

Contei para a classe algumas versões da história da Chapeuzinho Vermelho. Uma dessas versões contava a história com bastante detalhes e belas ilustrações. Outra delas era uma versão que eu tinha desde criança; uma edição mais antiga, bem anterior a mim e que possuía um vocabulário estranho ao usado nos tempos atuais. A outra versão era toda em versos e também trazia belíssimas ilustrações que chamaram bastante a atenção dos meus alunos. Por último, contei a história da Chapeuzinho Amarelo, que na verdade é uma inversão da história original.

Minhas intenções eram possibilitar às crianças o encontro e confronto entre diferentes versões (em termos de forma, estilo e conteúdo) de uma mesma história e propor que elas a recontassem através do texto escrito.

Porém, receando que acontecesse o mesmo que já havia acontecido em outras propostas do mesmo tipo, como por exemplo a produção de textos com lacunas na sequência dos acontecimentos, omissões de fatos importantes da história e ausência de detalhes, decidi elaborar para a classe um roteiro no qual estava indicado o que eles poderiam contar em cada parágrafo de sua história. Com isso, eu imaginava que além de ajudá-los na lembrança dos acontecimento da história, eu estaria dando a eles uma idéia mais concreta do que era o parágrafo, pois cada item do roteiro era um parágrafo diferente com uma idéia diferente a ser escrita.

Escrevi o roteiro na lousa e fui explicando que nele estava escrito o que eles deveriam contar em cada parágrafo da história; e que também cada parágrafo do roteiro seria um parágrafo diferente no texto deles, pois eram "coisas", "idéias", "fatos" diferentes acontecendo dentro de uma mesma história.

No desenrolar do trabalho, fui observando coisas que eu simplesmente não havia antecipado ao planejar a aula: alguns alunos não compreenderam o que era esse roteiro e para que servia. Entre esses alunos que não entenderam o que deveriam fazer com o roteiro, houve aqueles que copiaram. Outros alunos começaram a respondê-lo como se fosse um questionário. Todos tiveram que começar novamente o trabalho, tão logo eu notei que estavam fazendo outra coisa. Alguns, mesmo após minha nova explicação continuaram sem entender para que servia esse tal roteiro.

Considereei que era o primeiro contato que os alunos tinham com uma proposta desse tipo e eu poderia não ter sido bem clara na minha explicação. Também, considereei que o aprendizado exige um tempo de elaboração e não era regra os alunos aprenderem tudo instantaneamente. Se o aprendizado leva tempo, no primeiro momento era previsível que muitos deles não compreendessem o que era o roteiro.

Mesmo para aqueles que haviam entendido a proposta e estavam seguindo o roteiro, surgiu outra questão problemática: eles não conseguiam escrever o texto todo porque o roteiro solicitava uma série de detalhes, requerendo a produção de um texto enorme, tornando-se muito cansativo e demandando uma enormidade de tempo.

Exigir que eles seguissem aquele roteiro sozinhos, e que ainda fossem bem sucedidos era exigir algo, que naquele momento estava além das suas possibilidades. Não estavam conseguindo realizar aquela tarefa sozinhos, nem a conseguiriam a não ser de forma muito custosa.

Diante dos fatos, parei todo o trabalho. Recolhi os textos antes que concluíssem, porque eu via que aquele trabalho não teria mais fim. Decidi então, fazer o texto solicitado no roteiro junto com a classe.

No dia seguinte entreguei a cada aluno uma cópia do roteiro e o retomamos. Só que desta vez a história não mais seria produzida individualmente, e sim coletivamente. Ela seria feita um pouco por dia, já que o roteiro era realmente muito extenso e ficaria cansativo demais concluir aquele trabalho de uma vez só.

Essa foi a solução que eu encontrei para que a minha tentativa de trabalhar a escrita por meio de roteiros não ficasse perdida. Tive também que alterar a proposta do texto individual para o texto conjunto. Levamos mais três dias para concluir a história da Chapeuzinho Vermelho. Fazíamos um pedaço da história, que eu ia escrevendo na lousa. Depois eu dava um tempo para eles copiarem em seus cadernos. A classe de maneira geral participou bastante da produção dessa história e a maioria conseguiu dar uma contribuição.

Com a minha ajuda os alunos conseguiram seguir o roteiro e o resultado ficou muito bom.

As várias versões da história da "Chapeuzinho Vermelho" que haviam ouvido, possibilitaram-lhes um bom repertório de idéias e informações, de modo a terem o que dizer sobre a história. Algumas frases foram votadas e foram colocadas as escolhidas pela maioria. Alguns se frustraram por verem suas idéias rejeitadas pela classe, outros aceitaram bem. A classe se

envolveu para encontrar a melhor maneira possível de dizer a história, e acredito que isso não teria sido possível se não tivessem tido contato com tantas variedades da mesma história, e nem o resultado teria sido tão rico se cada um tivesse feito o seu texto individualmente. Por quê?

Porque ao realizar essa tarefa em conjunto, os alunos, que não estavam compreendendo bem o que era o roteiro e para que servia, tiveram uma oportunidade concreta de entender isso, de ver como o roteiro era usado. Eu não imaginava que essa dificuldade pudesse surgir, e o trabalho coletivo com esse instrumento facilitou a sua compreensão. Também porque ao produzir o texto em conjunto, as partes do texto eram ditas para que eu as escrevesse, e no momento em que eles falavam eles eram forçados a estruturar suas idéias para fazer essa produção escrita. Sozinhos, com seus pensamentos, esse tipo de estruturação era mais complicada.

Roteiro da história "Chapeuzinho Vermelho":
Contar onde a Chapeuzinho morava, com quem ela morava, como ela era.
Contar como a mãe vai preparar o lanche da avó.
Conversa da mãe com a Chapeuzinho:
—
—
Contar o que a Chapeuzinho fez no caminho para a casa da avó.
Contar o encontro da Chapeuzinho com o lobo e como ele era.
Contar a conversa da Chapeuzinho com o lobo:
—
—
Contar o plano do lobo e tudo o que ele fez.
Contar o que aconteceu quando a Chapeuzinho chegou na casa da avó.
Conversa da Chapeuzinho com o lobo:
—
—
Contar como o lobo comeu a Chapeuzinho.
Contar sobre a chegada do caçador, como ele acabou com o lobo salvando a avó e a Chapeuzinho.
Terminar a história contando o que aconteceu com a Chapeuzinho.

Figura 1: Roteiro entregue para os alunos.

Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho Vermelho morava numa pequena cidade. Ela morava com a sua mãe, que fazia doces gostosos. Chapeuzinho era muito carinhosa, comportada e educada.

A mãe de Chapeuzinho Vermelho fez rosquinhas, um pote de manteiga e doces para a vovó. Ela comprou uma garrafa de vinho para dar para a vovó também.

Chapeuzinho estava brincando com as borboletas e sua mãe chamou:

-- Filhinha, venha cá! Leve esta cesta para a sua avó, porque ela está adoentada!

-- Sim mamãe, eu levo!

-- Não vá pelo caminho da floresta. Vá pela estrada.

E Chapeuzinho Vermelho pensou:

"Vou pelo caminho da floresta. É mais rápido e divertido."

Quando a Chapeuzinho estava recolhendo flores, apareceu o lobo. Ele era peludo, tinha as unhas como pregos, orelhas compridas, olhos grandes e dentes afiados e sujos.

O lobo perguntou:

-- Aonde você vai menina linda?

-- Vou a casa da vovó levar esta cesta para ela!

-- Onde é a casa da vovó?

-- Fica atrás do bosque.

-- Nossa, que coincidência! Eu também estava indo para lá! Vamos apostar uma corrida para ver quem chega primeiro?

O lobo foi pela floresta cortando caminho e a Chapeuzinho foi colhendo flores. Chegando na casa da vovó, ao bater na porta, o lobo pensou:

"Vou disfarçar a voz para pegar a vovó."

O lobo bateu na porta e a vovó perguntou:

-- Quem é?

-- Sou eu, a Chapeuzinho! Vim trazer essa cesta para a senhora!

-- Pode entrar! A porta está aberta.

Mal a vovó terminou de falar, o lobo deu um salto em cima da cama e engoliu a vovó. Ele também vestiu a roupa dela, deitou na cama e esperou a Chapeuzinho chegar.

Alguns minutos depois a Chapeuzinho bateu na porta e o lobo tentou disfarçar a voz e falou:

-- Quem é?

-- Sou eu, a Chapeuzinho!

-- Pode entrar! A porta está aberta.

A Chapeuzinho entrou e o lobo falou:

-- Coloque esta cesta no armário e vem conversar comigo.

A Chapeuzinho fez o que o lobo pediu, chegou perto da cama e perguntou:

-- Vovó, por que você tem esses olhos tão grandes?

-- É pra te ver melhor!

-- Vovó, e esse nariz tão grande?

-- É pra te cheirar melhor.

-- Vovó, e pra que essa boca tão grande?

-- É pra te comer melhor!

Nem deu tempo da Chapeuzinho falar, o lobo a engoliu.

O lobo resolveu dormir um pouco para fazer a digestão e o caçador estava passando e ouviu o ronco do lobo.

O caçador pensou:

"Nossa! Eu nunca ouvi a velhinha roncar tão alto! Será que ela precisa de alguma ajuda? Eu vou ver!"

O caçador olhou pela janela.

-- Aquele lobo de novo!

Então o caçador pegou a espingarda e deu dois tiros na testa do lobo. Nem deu tempo do lobo acordar.

O caçador pegou a tesoura e abriu a barriga do lobo. A vovó saiu da barriga do lobo e falou:

-- Ai, eu nem estava mais agüentando ficar naquela barriga!

A Chapeuzinho também saiu da barriga do lobo. Ela falou:

-- Vovó, vamos para a minha casa. Lá a senhora fica mais segura.

A Chapeuzinho falou:

-- Vovó, nunca mais vou desobedecer a mamãe!

(Texto coletivo produzido a partir do roteiro.)

2ª série B

Julgo necessário falar sobre a importância da imitação e do uso de modelos no aprendizado. É muito comum ouvir que se uma criança não consegue realizar algo sem auxílio é porque não aprendeu ou que não é capaz. Disso decorrem certas metodologias que deixam a criança ficar tentando inúmeras vezes realizar uma atividade sem conseguir, por se acreditar que em algum momento ela vai aprender a se virar sozinha, e isso acontecerá no momento em que conseguir, magicamente, executar algo sem o auxílio do outro.

No entanto, Vygotsky (1998) lançou uma outra luz sobre essa idéia. Segundo ele, aquilo que uma criança consegue fazer com o auxílio de outro é muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que aquilo que ela já consegue realizar sozinha. Sim, por que aquilo que ela já sabe, isso sim ela já consegue realizar sem auxílio; por outro lado, aquilo que ela consegue realizar com a ajuda de alguém é indicativo de um aprendizado que está em processo de desenvolvimento, um aprendizado que ainda não se concluiu mas que está em processo no desenvolvimento do aprendiz. Sim, pois se algo está muito além das capacidades de um sujeito, sequer com a ajuda de outro essa atividade é bem sucedida; portanto, realizar com a ajuda de outro, já é um fator indicativo de avanço no desenvolvimento.

Por acreditar no importante papel do outro no processo de aprendizagem, usar o roteiro como um procedimento que auxilia na produção escrita pareceu-me algo válido, uma vez que, depois de compreendido o seu funcionamento, ele passou a funcionar como um "outro" que colaborava no processo de aprendizagem. Para alunos que estavam aprendendo a escrever textos escritos, cuja estrutura é bastante diversa do pensamento e também da fala, o roteiro funcionou como um importante mediador, pois através dele o aluno podia obter informações de como estruturar o seu texto passo a passo, numa seqüência, tendo os dados de que necessitaria à mão.

Porém, a própria apropriação do uso do roteiro, para vários alunos, foi algo que necessitou da minha mediação. Eu fiz um texto com eles usando o roteiro, para que compreendessem como usá-lo. Forneci a eles um modelo,

e numa perspectiva que considera o outro como elemento fundamental para o aprendizado, esse procedimento é crucial quando se está mediando elaborações em desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) nos sujeitos.

Depois dessa primeira experiência com o roteiro, seguiram-se outras, e no final do ano a classe já estava bem familiarizada com esse procedimento, e mesmo quando eu não o usava, alguns alunos sempre pediam o roteiro justificando: "porque é mais fácil escrever com ele".

Além desse trabalho com a Chapeuzinho Vermelho, outras atividades com o roteiro foram desenvolvidas. Foram roteiros para textos menores, que cada um deveria fazer individualmente. Um desses roteiros foi para orientar a escrita de escrever um comentário sobre o filme "Dinossauro" que eles haviam assistido no cinema. Primeiro conversei com eles sobre o filme e perguntei o que eles acharam, de que personagem(s) eles mais gostaram, de que personagem(s) eles não gostaram, qual a cena que eles haviam preferido no filme. Alguns alunos contaram para a classe as suas opiniões e então pedi que cada um escrevesse um comentário individual sobre o filme, pois eu queria saber a opinião de todos eles. Eu já havia elaborado um pequeno roteiro, e o passei na lousa para que eles consultassem durante a escritura do texto:

Contar o que achou do filme e por que achou isso.

Contar qual o personagem que mais gostou e por quê.

Contar de quem não gostou no filme e por quê.

Contar a cena que você mais gostou no filme.

Observei que o Rod estava tendo uma dificuldade muito grande para escrever esse comentário sobre o filme. Ele ficava olhando para o papel e tentando ver o que a colega do lado estava escrevendo. Escreveu algumas linhas com muita dificuldade. Ele não estava seguindo o roteiro. Sequer olhava para ele. Chamei-o para uma mesa, sentei-me ao seu lado e comecei a perguntar sobre o filme, como eu havia colocado no roteiro. Sim! Porque

para o Rod, o roteiro estático na lousa não queria dizer muita coisa. O roteiro não falava com ele! Para o roteiro falar com ele, precisaria ser lido, numa leitura com sentido que desse ao escrito realmente a possibilidade de funcionar como ajuda. Para Rod a leitura ainda não tinha essa fluidez e sentido, e talvez por isso estivesse sendo difícil para ele escrever um texto que expressasse opiniões, idéias, sentidos... Eu pensava que para ele poderia ser bom falar sobre o que iria escrever para facilitar seu trabalho:

Profª: Me conta: o que você achou do filme?

Rod: Não sei!

Profª : O que você gostou no filme?

Rod: Dos dinossauro...

Profª: Tudo bem. Como é que você pode escrever isso.

(Silêncio)

Profª: Tenta Ro! Vamos lá...

(Silêncio)

Profª: Tudo bem. Você pode escrever isso assim: Eu gostei do filme porque tinha dinossauros.

Eu mesma mudei a pergunta. Ele não sabia me dizer o que tinha achado do filme, mas sabia dizer do que tinha gostado. Aliás, enquanto estava fazendo o seu texto escrevia frases sobre o que tinha gostado, e mesmo isso que ele dizia ter gostado, eram falas bastante coladas naquilo que os colegas haviam dito quando conversávamos sobre o filme.

Bem, ele foi escrevendo, e eu insistia para que ele escrevesse a frase inteira. Por essa razão eu fazia com que ele apagasse e tentasse escrever novamente. Quando ele escrevia, sempre acabava faltando alguma palavra que completasse a seqüência que dá sentido formal ao que era escrito.

Ele escrevia uma parte, e eu fazia para ele a próxima pergunta do roteiro para ele me responder:

Profª: De quem você mais gostou no filme?

Rod: Do Aladar.

Profª: Por quê?

(Silêncio) Por que ele ajuda os dinossauro.

Profª: E como você pode escrever isso?

(silêncio)

Profª: Eu ajudo. Eu gostei do...

Rod: Aladar...

Profª: Por que ele...

Rod: ajuda os dinossauro.

Profª: Tudo bem! Agora me fala a frase inteira que você vai escrever.

(silêncio)

Profª: Não tá lembrado?

(balança a cabeça)

Profª: Tá! Vamos de novo! De quem você mais gostou no filme?

Rod: Do Aladar.

Profª: Então você vai escrever. Eu gostei do Aladar... e porque você gostou dele?

Rod: Porque ele ajuda os dinossauro

Profª: Então você vai escrever: Eu gostei do Aladar porque ele ajudou os dinossauros.

Quando eu perguntava para o Rod qual era a frase inteira ele não sabia o que me dizer. Eu já havia perguntado de quem ele mais gostou e porque; eu já havia dito para ele a frase inteira a ser escrita. No entanto, eu não consegui deixar claro para ele o fato de que a escrita precisa enunciar todo o pensamento. Analisando essa situação posteriormente, com a ajuda da minha orientadora, consegui perceber isso mais claramente. Na situação em que eu estava com o Rod, cada um de nós estava pensando uma coisa diferente, mas isso me passou despercebido. Para mim era bem claro que ele deveria escrever o que eu chamava de "pensamento completo" no papel, pois se fosse lido por alguém a simples fala "do Aladar" , "porque ajuda os

dinossauros" não seria clara para alguém entender exatamente o que estava sendo dito. No entanto, para o Rod isso não estava claro e nem poderia, porque o roteiro fora sugerido por mim, que ao seu lado ajudava-o a realizá-lo. Eu era sua leitora-interlocutora. Não notei isso e insistia fazendo-o repetir as duas frases para depois reuni-las em uma só. No final das contas, acabei falando para o Rod a frase que ele deveria escrever, mas não conversei com ele sobre a necessidade de fazer isso, sobre o porquê disso, sobre a possibilidade de seu comentário ser lido por alguém que, desconhecendo o tema sobre o qual ele estava escrevendo, sentisse a necessidade de mais informações e que ele poderia não estar ao lado para esclarecer.

Mesmo assim, entendo hoje, que para ele talvez essa explicação pudesse não fazer muito sentido, já que o Rod sabia que estava escrevendo aquele texto para eu ler, e como professora eu decerto saberia muito bem do que ele estava falando.

No lugar de professora, muitas coisas às vezes acabam passando despercebidas por nós no momento em que estão acontecendo. Por fim, a compreensão dos fatos acaba acontecendo depois, quando paramos para analisar a situação. Nesse caso, no momento em que eu estava conversando com o Rod, eu não consegui imaginar o que ele estava pensando a respeito do que tinha de fazer. Eu estava preocupada com o que eu queria que ele aprendesse, mas não com o que ele estava entendendo daquilo que eu tentava ensinar. Essa é uma das razões pelas quais é importante parar para pensar em como nós ensinamos, na maneira como nós nos comunicamos com os alunos e na forma como analisamos (ou não analisamos) o pensamento deles. Os desencontros que experimentamos nas relações de ensino são momentos privilegiados do aprendizado da escuta e da reflexão.

Em linhas anteriores eu falei sobre o tempo de elaboração no aprendizado. Eu dizia que não é um processo automático, no qual os alunos aprendem logo em seguida ao ensinar do professor. E o aprendizado da escrita é isso: um longo processo de elaboração. Afinal de contas não se aprende a escrever da noite para o dia, muito menos a escrever textos.

Isso foi o que aconteceu com o Rod. Ao longo da 2ª série ele foi melhorando muito na leitura e gradativamente na escrita. Na 3ª série, momento que compartilhamos atualmente, o Rod pega revistas e livros espontaneamente para ler, sem a minha insistência, e a sua leitura não é mais silabada. Ele já consegue antecipar uma palavra antes de terminar de reconhecê-la totalmente.

Gostaria de falar de um outro aluno da 2ª série, que continuou sendo meu aluno na 3ª série. É o Tig, e eu posso dizer que ele passou por um incrível processo de elaboração da escrita no ano 2000.

Tig, diferentemente do Rod, não viveu a experiência da reprovação, mas desde que estava no pré as suas professoras diziam para a mãe que ele tinha "dificuldades de aprendizagem".

No início da 2ª série, era bem difícil entender o que ele escrevia. Ele não tinha ainda alcançado a mesma compreensão do sistema de escrita que a maioria dos alunos de sua turma. Ainda omitia várias letras e fazia várias trocas ao escrever. Tinha também uma leitura "tropicante" e sem muito sentido. Ele vivia dizendo que não sabia ler e tinha pouca confiança nas suas capacidades. No início do ano era um menino bastante calado, tímido. Os colegas diziam que ele era o mais burro da classe, que demorava mais para fazer as lições. Mas também era tido como o menino mais bonzinho da turma, pois nunca brigava com ninguém.

Ao longo do ano Tig foi progredindo, se soltando. Aos poucos foi adquirindo um conhecimento maior do sistema de escrita, foi escrevendo textos mais compreensíveis, revelando-se um garoto bastante observador e detalhista. Durante as aulas e em seus textos fazia comentários que demonstravam isso. Ao final do ano não era mais aquele menino tímido e calado e que demorava mais do que todos para fazer as lições. Tinha uma boa fluência para contar histórias oralmente, e fazia isso com desenvoltura.

Analisando duas produções de texto feitas pelo Tig, tendo como base as histórias da Bruxinha Atrapalhada, é possível perceber o quanto progrediu ao longo da 2ª série.

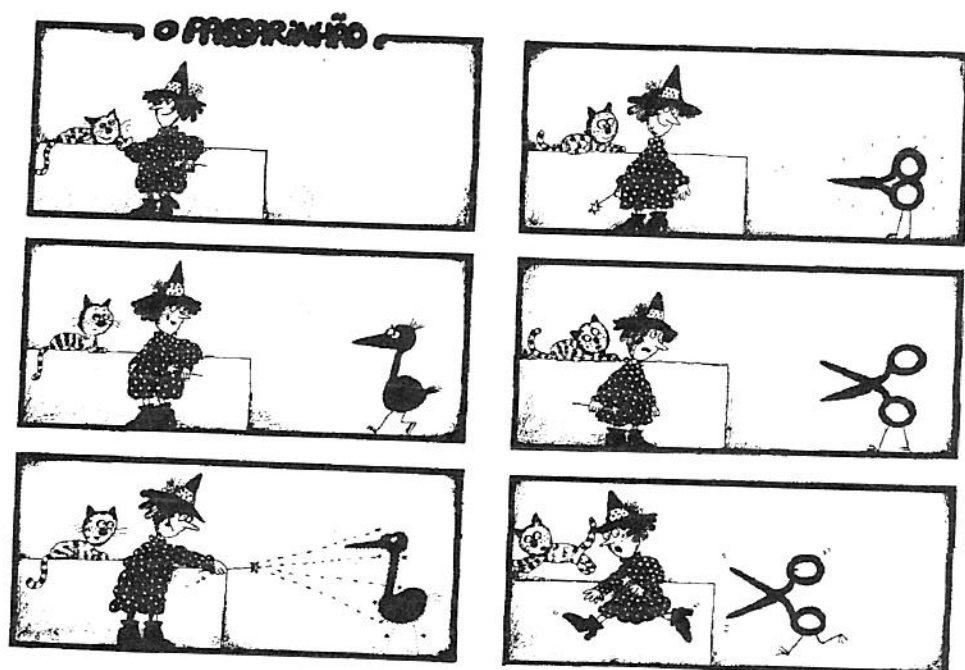


Figura 2: História utilizada por Tig para produzir o texto em fevereiro de 2000.

Data: 11/02/00

O passarinho

um dia nka tola licopcia
 luãol hat zu lctano ulua.
 tizotua la runu catzu
 lcau lca rorau lscatallvica
 itzopoa fapxalcanina

Figura 3: Texto produzido por Tig em fevereiro de 2000.

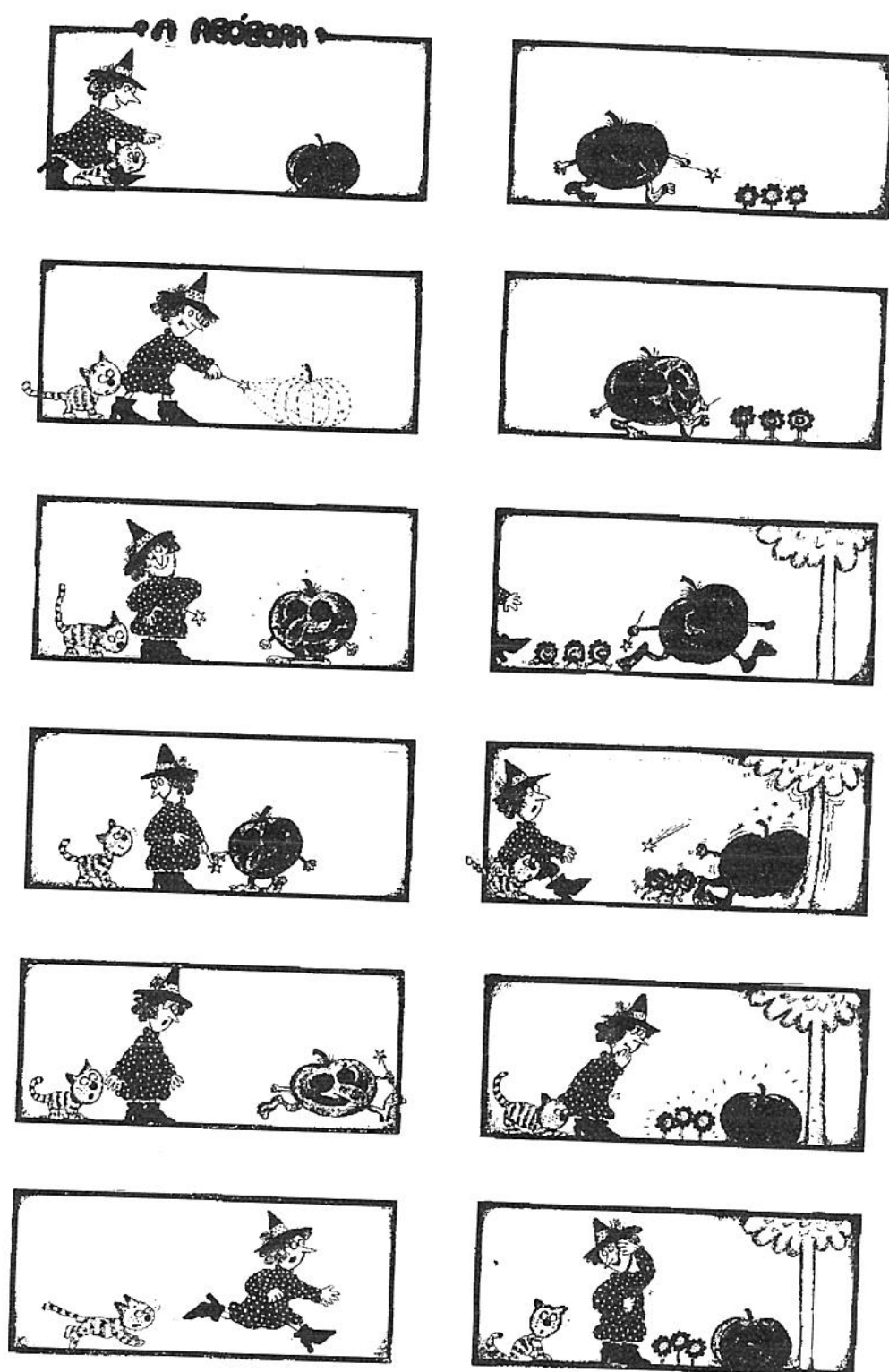


Figura 4: História utilizada por Tig para produzir o texto em outubro de 2000.

A albobora

era umavls umapurxinha
que sítamavv rã nãsa

Ela estava levando o sugato
para paciar

de repente ela viu a bobora
e pensou

Vou fazer a bobora andar

Ela falou-cepunito e ela colocou
a rã nãsa nas perdas dele

ela ^{habina} pegou o gordo e apuça

são cor mpto a tarde
e no caminho ele encontrou

Eles ele dar oi eles cao querendo

Ela deu navore e a bobora

Não mandou mais mas formou

Ela deu rizada

FIM

Figura 5: Primeira versão do texto produzido por Tig em outubro de 2000.

a abóbora

Era uma vez uma bruxinha
que se chamava Vênessa. Ela estava
levando o seu gato para passear e
de repente ela viu uma e pensou:

"Vou fazer essa abóbora andar"
Ela falou: - cepunito. E ela colocou
a Vênessa mais perto dela.
E pegou sua farinha e saiu
qormdo e a purrinhã caiu
colendo encontrou. De repente
ai ele caiu quorendo não amdu
mais nele. Ela deu rizada.

Figura 6: Segunda versão do texto produzido por Tig em outubro de 2000.

O primeiro texto, feito em fevereiro do ano 2000, é difícil de ser compreendido mesmo por mim, que era sua professora e conhecia o assunto do texto.

O outro texto, produzido por Tig, em outubro do mesmo ano, já demonstra que ele avançou bastante na compreensão do sistema de escrita, ainda que não tenha elaborado completamente o uso de determinadas letras para indicar certos sons. Tig ainda escreve "cepunito" utilizando a letra c ao invés de qu. Na sua segunda escrita do texto "A abóbora", Tig ainda escreve a palavra "correndo" de três maneiras diferentes: "qormdo", "coremdo", "quorendo". A apropriação de novas formas de linguagem, como destaca Payer (op.cit.) comporta dúvidas, incertezas, opacidades que indiciam elaborações em curso.

Apesar de seu conhecimento sobre o sistema de escrita ainda estar em elaboração, o texto de Tig deixou de ser praticamente ilegível e é possível perceber como ele avançou no sentido de transpor para a linguagem escrita, a leitura feita das imagens da história. Nesse segundo

trabalho de escrita, ele dá um nome para a Bruxinha e coloca no texto escrito palavras que não estão explicitamente impressas nas imagens, mas que são passíveis de serem lidas, suscitadas por essas imagens. Ele escreve o pensamento da Bruxinha: "Vou fazer essa abóbora andar" e escreve também o que a personagem falou depois da transformação da abóbora: "Ceponito". Por meio dessa história ilustrada ele consegue elaborar uma história escrita, com uma personagem que pensa e planeja sua ação pela palavra, e que também, pela palavra, expressa sua impressão acerca do que faz.

A escrita de Tig, como a de Rod, em suas singularidades, revelam, conforme destaca Abaurre (1996, p.129), o processo de contínua mudança não só da própria escrita, no tocante a seus aspectos convencionais mais rígidos - como a própria base alfabética e as normas ortográficas - , no tocante ao seu conteúdo e escolhas sintáticas para traduzi-lo, como também a mudança nos próprios sujeitos da linguagem.

*"Eventos particulares de uma micro-história da escrita individual, [esses textos] constituem-se, na sua singularidade, em indícios que nos estão a revelar **movimentos espontâneos** do sujeito ao longo de seu processo de constituição e da aquisição da linguagem." (idem, ibidem, grifos da autora).*

Neste segundo ano de trabalho, aprendi que não existe uma varinha de condão capaz de fazer os alunos aprenderem a escrever como num passe de mágica. Aprender a escrever é muito mais bonito do que as transformações instantâneas feitas pela Bruxinha. É trabalho. Leva tempo, implica em uma prática constante de escrita, e isso é muito animador para nós, professoras. Afinal de contas, nós não sabemos fazer mágica...

Em 2001, continuei com a mesma turma de alunos, indo para a 3ª série com eles. Alguns mudaram de escola ou período, e por isso deixaram a turma; outros ingressaram pelas mesmas razões. A experiência que eu tive no ano anterior com esses alunos havia sido muito boa, e eu queria dar continuidade ao trabalho que tínhamos (eu e eles) começado... Sim, porque era essa a sensação que eu tinha... de um trabalho inacabado.

Ao longo do ano anterior eles avançaram bastante. Aprenderam mais sobre a escrita e estavam escrevendo mais e melhor em relação ao início do ano. Haviam ficado mais soltos para escrever. Adquiriram mais confiança e aprenderam a dizer e a dizer-se melhor pela palavra escrita. Eu também me arriscara mais e aprendera, com eles, a prestar atenção nas ambigüidades e incertezas, valorizando-as como fonte de indícios sobre a relação sujeito/linguagem. O novo, na 3ª série, era o uso da pontuação e dos marcadores do texto.

Essa foi uma das razões pelas quais decidi começar o trabalho de produção de texto, por meio do uso de tirinhas e histórias semanais tiradas do site da Turma da Mônica. São tirinhas e histórias ilustradas, que têm diálogos que podem ser transcritos, requerendo o uso da pontuação. Comecei com um exemplo de como uma tirinha poderia ser transcrita em uma pequena narrativa, fazendo uso do travessão. No ano anterior, isso tinha sido algo difícil de ensinar para eles. Mesmo em narrativas com diálogos, muitas vezes eles não conseguiam determinar onde começava e terminava a fala da personagem através dos marcadores de texto, e o uso dos dois pontos e do travessão era algo bastante complicado.

A primeira vez, fiz junto com eles a história, para que tivessem a oportunidade de se apropriar do modelo que eu lhes possibilitava naquele momento. Depois eles fizeram o mesmo exercício sozinhos, com outras tirinhas. Fizemos coletivamente na lousa algumas e reescrevemos corrigindo algumas daquelas feitas por eles. Finalmente, depois de algum tempo

trabalhando com esse material, propus uma atividade semelhante e escrevi na lousa os critérios que estariam guiando minha leitura das produções escritas deles. Eu procurava, assim, regular-lhes a atenção para normas, tais como: uso de maiúsculas no início de frases e nos nomes das personagens, uso dos dois pontos, do travessão em diálogos, os sinais de pontuação no fim das frases.

Realmente isso surtiu um bom efeito nos textos produzidos, pois todos acabaram se aplicando mais em estar usando no texto os aspectos que eu destacara na lousa.

Quando os alunos sabem o que é esperado deles, acabam se saindo muito melhor. Se eu não tivesse dito nada, muitos alunos teriam descuidado daqueles aspectos para os quais eu chamara sua atenção desde o início do trabalho. Ao dizer o que eu estaria observando, eles sabiam exatamente a que aspectos da sua produção escrita precisariam ficar atentos.

Quando peguei para ler as produções, fiquei satisfeita com os textos dos alunos, mas o texto do Rod me chamou a atenção. Fiquei preocupada porque notei que ele tinha praticamente se limitado a copiar os diálogos da tirinha.

Decidi que ele ficaria para o reforço na semana seguinte, pois queria ver se o ajudava a melhorar seu texto.

Data: 28/02/01

Cole a tirinha e escreva um texto a partir dela, usando a fala das personagens.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6233

O Cebolinha tá levando os presente pra Tulinha.
Puxa! O Cebolinha tá demorando pra nossa festa de natal!
O que será que aconteceu?
- Levei aquele esto trazendo novos presente?
Deixa eu descer primeiro. Já tinha prometido pra Tulinha! mas eu também queria descer! Ainda tenho um montão de brinquedos pra entregar!

Figura 7: Texto produzido por Rod.

Levei para ele algumas histórias semanais da Turma da Mônica e pedi que ele escolhesse uma delas para escrever um texto. Ele escolheu e a primeira coisa que pedi foi que ele me contasse o que acontecia na história, quadrinho por quadrinho (vide figura 8). Ele narrou-me a história, leu os diálogos e então já estava pronto para escrever o texto. Pedi-lhe, então que escrevesse a história. Ele começou a fazer seu trabalho e eu fiquei ao lado dele observando sem interferir. Eu receava que naquele momento a minha intervenção pudesse "travá-lo", já que para ele escrever era ainda algo difícil. O interessante foi que ele colocou a historinha de lado e não olhou



Figura 8: História semanal utilizada por Rod durante o reforço.

mais para ela enquanto escrevia o texto. Quando começou a escrever os diálogos, perguntei:

Prof: Ro, o que que a gente usa mesmo quando um personagem fala alguma coisa na história?

Rod: Parágrafo, travessão.

Prof: Tudo bem. Pode continuar.

E ele continuou. Escreveu o texto mas não colocou nenhum marcador.

① celolinha e o cascão tava estava esquando
a mônica. eles entrou na casa da mônica eles entra
a pela a janela e tmtou cata o colhinho
da mônica. e o enjinho chogou nora mônica que
a conteeu? tentar robar neu colhinho se ra quem
foi mônica eu não sei quem foi eu não sei
que quem fico vigiando aui cara eu quero intão
eu fico então você fica na cara do cachorro
eu tenho que fica na cara do cachorro
i celolinha cono nou ve cata o colhinho
06/03/01

Figura 9: Texto produzido pelo Rod no reforço.

Terminado o trabalho pedi para que ele lesse o que tinha escrito e fui apontando algumas palavras grafadas de forma errada para que depois ele corrigisse. No momento em que ele começou a ler a parte com o diálogo perguntei.

Prof - O que a gente usa quando algum personagem fala na história?

Rod - Parágrafo, travessão.

Prof - Então porque você não usou?

Rod: Esqueci...

Prof: Mas como esqueceu? Eu não te perguntei o que usava e você me respondeu? Você esqueceu ou não sabia usar?

Rod: Eu esqueci

Prof: Tem certeza?

Rod: (balança a cabeça afirmativamente)

Prof: Olha Ro, se você me disser que não sabe tudo bem, eu te ensino. Mas esquecimento eu não vou aceitar. Pode começar a lembrar de usar o travessão no texto porque senão não dá pra entender nada. Olha só, tá tudo misturado!

Comecei a ler e marcar no texto dele com um traço a fala do Anjinho, e com dois traços a fala da Mônica. Expliquei que cada vez que um personagem falasse, tinha que ir para a outra linha e colocar outro travessão, senão ficava difícil saber quem estava dizendo o que na história.

Na verdade, considero difícil que o não uso seja um "esquecimento". Naquele momento, para o Rod ainda era difícil usar esse marcador porque ele provavelmente ainda não havia entendido muito bem como usá-lo, ou até o porque de usá-lo. Apesar disso, eu considerava que ele já estava elaborando noção do uso do travessão pois em outros trabalhos escritos ele já os utilizara.

Outras suposições também me ocorreram. Talvez, entre as preocupações quanto ao que escrever e como, o travessão fosse um elemento secundário, a ser considerado na revisão do texto.

Combinamos que ele tentaria fazer novamente o texto em casa e depois o traria para mim. No dia seguinte ele o trouxe com os travessões colocados corretamente nas falas de personagens. Ele me disse que em casa ninguém o ajudara. Não tenho como garantir isso, visto que eu não estava presente no momento em que Rod refez o texto. Posso inferir que a minha fala durante o reforço tenha feito com que ele, naquele momento, começasse a elaborar a compreensão acerca do uso do travessão. Também, os comentários que escrevi embaixo de seu texto podem ter servido de referência para ele conseguir reescrevê-lo.

Usar letras maiúsculas para nomes de personagens.

Colocar ponto no final das frases.

Usar parágrafo e travessão na fala das personagens.

Figura 10: Comentários da professora escritos no texto produzido por Rod no reforço.

Monica está tentando dormir,
mas Cebolinha e Cascão estão espionando ela.

Mônica acorda e fala:

- Taram daqui seus molemes coelhinho.

Canginho fala:

- Mônica, o que está acontecendo.

Mônica fala:

- Não consigo dormir e também
tentaram roubar meu coelhinho Canginho fala:

- E quer posso ajudar protegendo
sua cara.

Mônica fala:

- Hum...

E mônica por canginho como
cachorro protegendo sua cara.

F / M

Figura 11: Texto produzido por Rod em casa.

No dia anterior ao reforço, eu havia distribuído as histórias semanais para a classe toda, e pedi para que cada um escolhesse uma e produzisse um texto. Antes do reforço eu não tinha visto ainda o texto feito pelo Rod.

Mais tarde, quando fui ver seu trabalho, fiquei agradavelmente surpresa. Pelo que pude observar, ele havia progredido bastante desde o ano anterior. Não era mais aquele menino que ficava longo tempo olhando para o papel sem saber o que escrever, mesmo em frente a uma história ilustrada. A produção dele me mostrava que tinha adquirido muito mais desenvoltura para fazer isso.

Data 5/10/01

U piquinique

A magali foi na floresta fazer um piquinique.
ela tinha uma formiga de piquinique ela
foi chamar a outra ela foi correndo para
lar. chegou lá a magali cometeu tudo
e as formigas ficaram BUÁÁÁÁÁ
nem um migalha!

Figura 12: Texto produzido por Rod na classe, em dia anterior ao reforço.

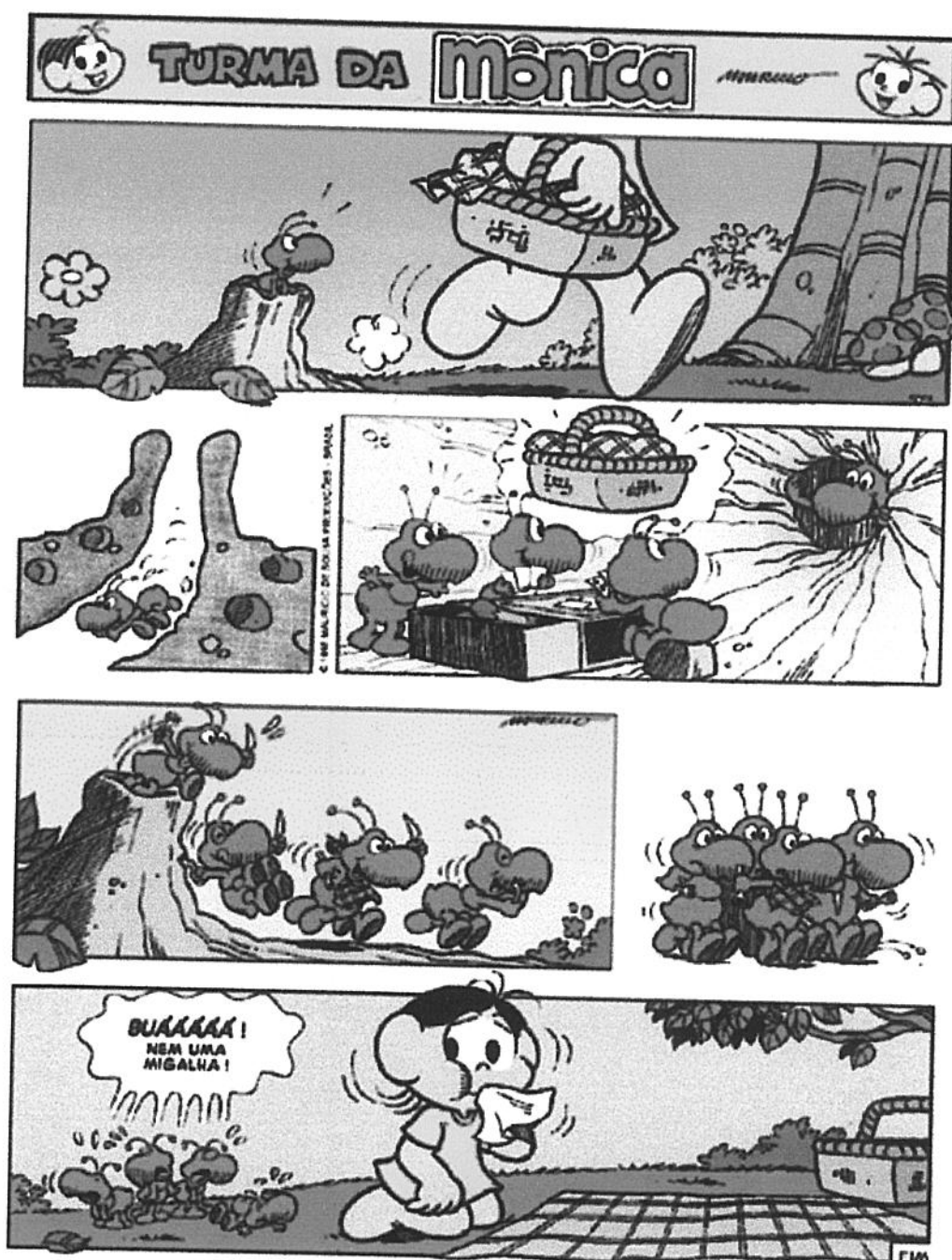


Figura 13: História semanal utilizada por Rod para produzir o texto em classe.

Na semana seguinte deixei o Rod outra vez para ter aula de reforço. Fizemos o mesmo tipo de atividade. Dessa vez ele escolheu outra história ilustrada, também da Turma da Mônica.

Bem, novamente pedi para o Rod me contar a história e ele foi me contando o que via. Antes dele começar a escrever eu perguntei de novo para ele:

Prof: Ro, o que a gente usa quando um personagem fala na história?

Rod: Parágrafo, travessão.

Prof: Isso, pode começar.

Ele começou o texto dele com um travessão, só que não se tratava de fala de personagem, e eu disse:

Prof: Escuta Ro, a Mônica disse isso "Mônica estava vindo e viu..."?

Rod: Balança a cabeça negativamente.

Prof: Então aí não usa travessão. Apaga.

Ele foi continuando o texto assim: "A Mônica estava vindo e viu um espelho e disse espelho espelho meu tem gente mais bonita do que eu."

Prof: Oh Ro, aqui não é a Monica que tá falando?

Rod: Balança a cabeça afirmativamente.

Prof: Então agora usa o travessão! Faça o favor de prestar atenção!

A partir desse momento o Rod conseguiu escrever o texto dele sozinho, usando o travessão na hora certa e sem a minha interferência.

Da não utilização do travessão, Rod passou à utilização em qualquer situação. Corrigido, retomou a produção textual deixando de usá-lo. Novamente corrigido pareceu ter apreendido o critério de utilização do marcador.

Por entre as incertezas, experimentando-se nelas, Rod foi compondo os sentidos daquilo que eu tentava lhe ensinar.

Gostaria de destacar também, que nesse episódio Rod teve uma outra atitude frente a história ilustrada. Ele não a deixou de lado como naquele outro encontro de reforço, mas observou as cenas e foi-se utilizando delas para escrever o seu texto. Da outra vez ele não havia feito isso e o resultado fora bem diferente.

Novas suposições. A utilização da história ilustrada como referência para a escritura de seu texto, minha intenção procedimental, parecia regular o que dizer e a prestar atenção ao uso dos marcadores de texto, procurando usá-los corretamente.

Mônica estava vindo e viu um
espelho ediv.

— espelho espelho meu tem gente mais
bonita do que eu?

A mônica pensou e olhou no espelho e com
raiva monica ficou patendo o pé mônica falou

— Que bobagem! espelho não fala mesmo...

O espelho arripio edire

— Burpoco

13/03/01

Figura 14: Texto produzido por Rod no reforço.

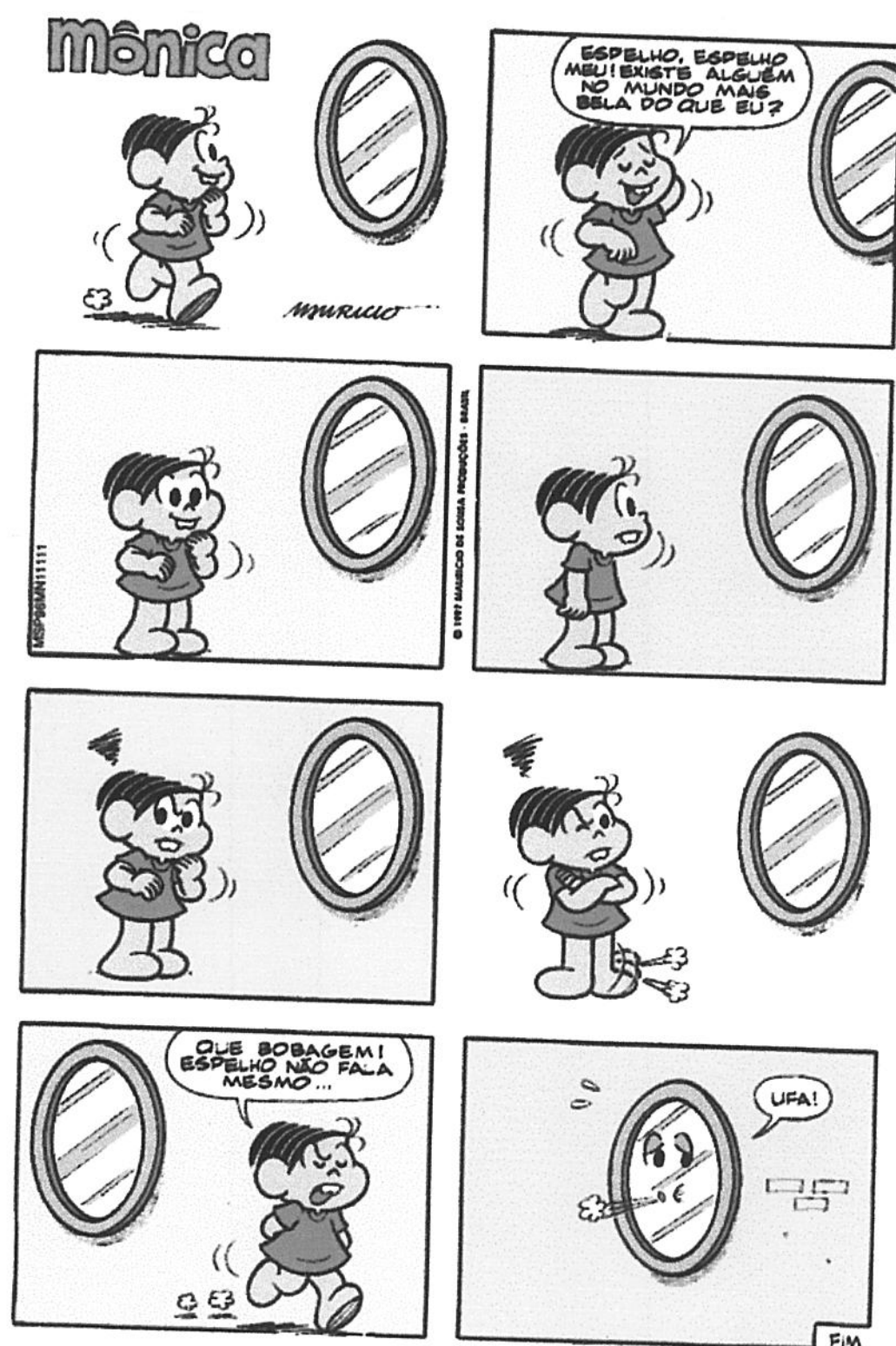


Figura 15: História semanal utilizada por Rod para produzir seu texto.

Passados mais de dois meses, chamei alguns alunos para participarem da aula de reforço. O Rod não estava entre esses alunos e então veio me pedir para participar da aula.

Profª: Quer mesmo ficar?

Rod: (balança a cabeça afirmativamente)

Profª: Tudo bem! E o que você quer fazer no reforço?

Rod: Escrever historinha!

Naquele dia não dei muita atenção ao Rod. Eu estava trabalhando resolução de problemas com outros alunos. Levei as histórias semanais para o reforço e o Rod escolheu uma delas. Observando a produção realizada por ele, é visível o quanto o Rod foi-se apropriando do uso do travessão como marcação para os diálogos de personagens.

Ao contrário do texto anterior produzido por ele, este não contou com minha interferência direta e revela o quanto Rod ampliou muito a compreensão de como utilizar o travessão.

O lobo estava correndo atrás dos três porquinhos.
Os três porquinhos entraram na casa do cão.
Os três porquinhos fecharam a porta na cara do lobo.
O lobo ficou com raiva e esperou.
O lobo falou:
- Eu vou embora e vou comer vocês.
- Os porquinhos falaram:
- Não, não, não o cão vai ajudar.
O cão falou:
- Chevinista! eu não falei para você não brincar a quidestros?
Chevinista falou:
- desculpa cão.

22/05/2001

Figura 16: Texto produzido por Rod no reforço.

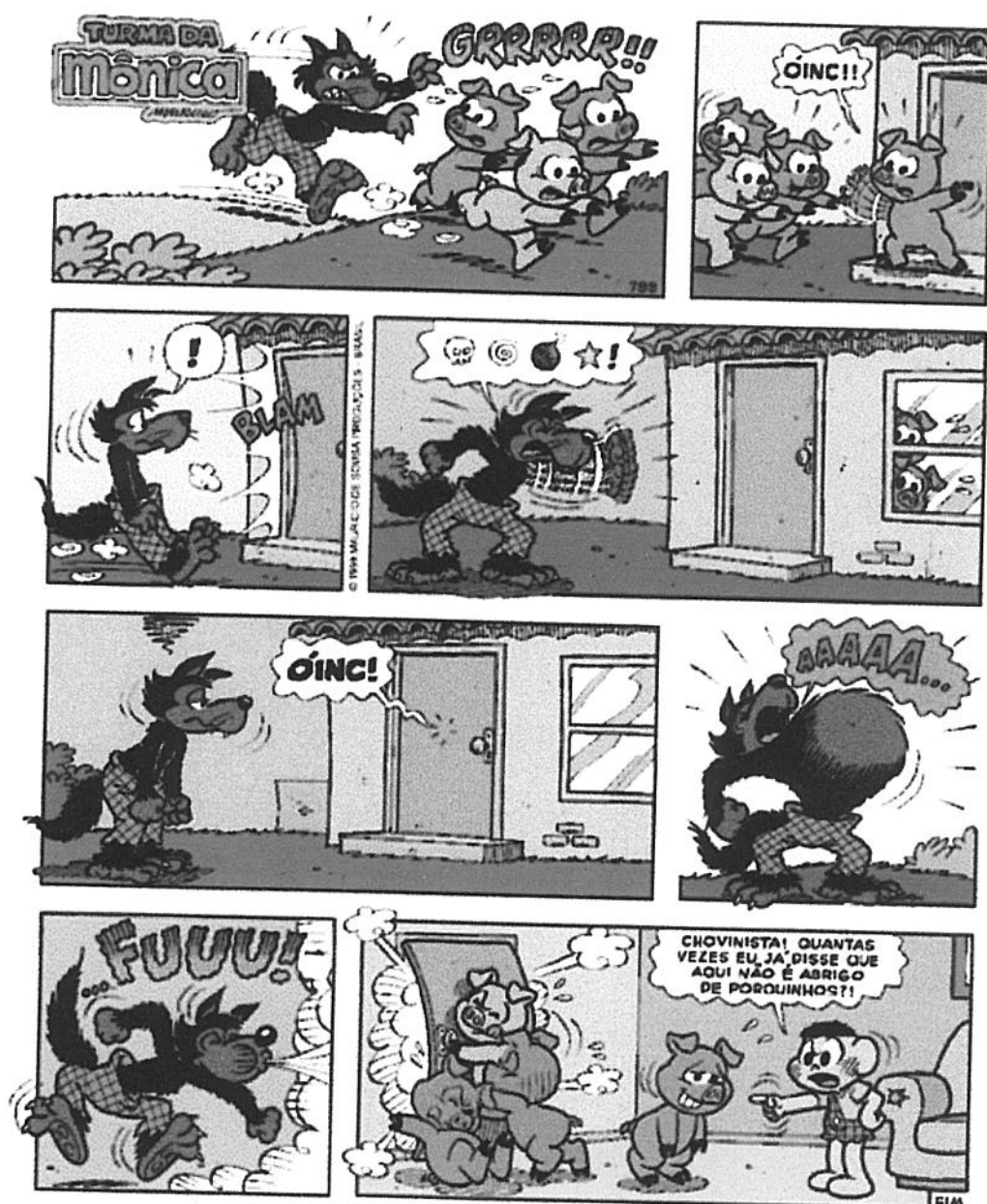


Figura 17: História semanal utilizada por Rod para produzir seu texto.

Também, logo no início desse ano letivo, após ler para a classe a história "Teresinha e Gabriela" de Ruth Rocha, pedi que as crianças escrevessem um texto sobre alguma coisa que eles admiravam em alguém ou sobre alguma coisa que eles gostariam de ser ou de mudar em si mesmos. Um dos textos me chamou a atenção, não pelo uso da pontuação - que é uma preocupação constante para mim, enquanto professora que julga importante que os alunos dominem os marcadores de texto para a organização do mesmo -, mas sim pela capacidade revelada por seu autor em fazer um relato bem pessoal, tematizando sua vida, o que sentia em relação a si mesmo e ao que os outros pensavam dele.

Esse texto foi escrito pelo Lun, que também havia sido meu aluno na 2ª série. Lun é um garoto que tem uma história pessoal com a escrita bastante diferente da do Rod, por exemplo. Lun é um menino que tem uma fluência muito boa de leitura e escrita, e seu processo de alfabetização deve ter sido bastante tranquilo porque já no pré estava alfabetizado. Os alunos da classe, desde o ano anterior já diziam que o Lun sabia ler desde o pré. Nesse texto produzido por ele fica claro o quanto ele consegue estabelecer uma relação muito próxima com a escrita e sabe usá-la com bastante desenvoltura para falar de si, dando a ver-se em suas dificuldades pessoais, elaborando-as, elaborando-se...

Data: 08/02/01

Viajando pelo meu corpo.

Eu queria mudar as minhas
olhas e ter dinheiro para fazer uma
operação nos meus olhos porque toda
vez que eu vou na minha rua fica me xingando
de visquinho só porque quando eu estava
na barriga da minha mãe ela escorregou
e eu bati a cabeça aí quando tiraram eu
da barriga dela eu fiquei visgo da panca
da

FIM

Figura 18: Texto produzido por Lun.

A princípio, quando pensei nessa proposta de produção de texto para a minha turma, pensava que seria interessante para eles. No entanto, minha proposta não foi significativa para vários dos meus alunos, que não escreveram com o mesmo envolvimento que o Lun. Para o Lun, a escrita, neste texto, parece ter um sentido diferente: o poder dizer-se.

Mas quero voltar a falar um pouco mais sobre essa questão da significação do ato de escrever. A proposta de produção de texto que eu fiz para a classe revelou ter um caráter bastante escolar, no sentido de ser uma produção a ser escrita simplesmente para atender a uma solicitação da professora, que queria que os alunos se exercitassem na atividade de escrever textos.

Apesar disso, o Lun conseguiu fazer um texto muito bom porque a proposta foi significativa para ele. Não foi tão significativa para os outros alunos da classe que não demonstraram tanto interesse em estar escrevendo sobre esse assunto. Colocando-me no lugar deles, acredito que isso seja bastante compreensivo, afinal de contas eles estariam escrevendo sobre algo que para eles não era tão interessante, afinal de contas poderiam não estar com vontade de ficar pensando sobre o que admiram em si, no outro, sobre o que gostariam de ser. Podiam nunca ter se preocupado com isso e de repente a professora chega e diz que quer um texto escrito sobre esse assunto.

Pelo texto do Lun, fica claro que ele sabe exatamente do que ele não gosta em si mesmo, do que ele gostaria de mudar no seu corpo. Tendo em vista isso, ele poderia escrever um texto muito mais tranquilamente sobre esse assunto em relação a outros alunos da classe que poderiam nunca ter se preocupado com tais questões.

Ficou a indagação: o que torna uma proposta de produção textual significativa para os alunos? É difícil responder. Numa mesma turma de alunos, temos histórias de vida diferentes, interesses diferentes, opiniões diferentes... o que é significativo para um pode não ser para outro, e vice-versa. Isso nos leva a pensar que as nossas propostas de atividades para as

crianças não são significativas por elas mesmas; irão depender das vivências e interesses de cada um.

Tendo em vista essa minha preocupação em atingir os alunos com propostas de trabalho significativas para eles, procurei propor uma atividade envolvendo a escrita. Imaginava que essa proposta poderia vir a ser significativa, senão para todos, para a grande parte da classe.

Foi novamente um trabalho motivado a partir de uma história de contos de fada, como a que eu havia proposto no ano anterior com a história da "Chapeuzinho Vermelho".

Eu escolhi a história "Os três porquinhos". Essa escolha foi motivada pelo interesse que os meus alunos haviam manifestado em relação a esta história e também a outras versões da mesma, quando eu as lera para eles no ano anterior.

Em 2000, quando estávamos na 2ª série, eu havia contado para a classe a versão conhecida da história, na qual os porquinhos escapavam do lobo que acabava fugindo chamuscado. Existem muitas versões empobrecidas dessa história, mas desde pequena eu tinha uma muito bem escrita, com riqueza de detalhes e ilustrações, e meus alunos gostaram muito dessa história. Na realidade, eu lhes contara a versão original porque depois eu queria apresentar-lhes "A verdadeira história dos três porquinhos", um livro que eu gostava muito e que contava a história sob o ponto de vista do lobo mau, que se dizia inocente. Meus alunos ficaram encantados com essa história também. Posteriormente, apresentei-lhes ainda uma outra versão, que começava com os três porquinhos morando na cidade e decidindo ir para o campo porque queriam levar uma vida mais tranqüila. Nessa versão, o lobo conseguia comer dois dos porquinhos, e o terceiro deles acabava comendo o lobo no final da história e decidindo voltar para seu apartamento na cidade, uma vez que todos os moradores da cidade estavam resolvendo se mudar para o campo. Encantadas, as crianças disputavam esses livros para serem levados para casa no dia da biblioteca. Nosso ritual de retirada e devolução dos livros era semanal, mas a

ansiedade deles era tanta em ler essas histórias, que eu acabara fazendo um rodízio diário desses livros. A cada dia da semana uma criança levava os livros para casa, tendo que trazê-los no dia seguinte para entregá-los para o outro colega.

Depois disso, contei ainda uma outra variação da história. O nome do livro é "Os três lobinhos e o porco mau.". Essa versão da história também chamou bastante a atenção dos alunos. O foco narrativo é colocado sobre três lobinhos que juntos, decidem construir uma casa. Cada vez que o porco mau aparece ele destrói a casa dos lobinhos, que novamente procuram fazer uma casa mais resistente aos ataques do porco. O final traz uma surpresa: os lobinhos e o porco acabam amigos.

Na 2ª série eu lera essas histórias apenas como leitura "fruição". Mas o fato dos alunos terem gostado muito dessas histórias, levou-me a propor, na 3ª série, um trabalho de produção textual a partir delas.

Levei novamente os livros para a classe e expliquei a eles que nós faríamos um trabalho de escrita. Disse que eles escreveriam uma versão da história dos três porquinhos, para compormos com ela um livro. Eles escreveriam, eu iria corrigir, depois eles passariam a limpo e quando o texto deles estivesse bom, cada um montaria um livrinho com a sua história, com direito a ilustrações, capa e tudo o mais que um livro comporta.

Depois de explicar para eles o trabalho, li novamente para a classe todas as versões da história. Fiz isso porque fazia tempo que os alunos não tinham contato com elas e também porque na turma havia vários alunos novos que não as conheciam.

Depois da leitura dos livros, retomei a explicação da proposta do trabalho e distribui as folhas para que os alunos escrevessem suas histórias

Eu fiquei impressionada ao ler o resultado do trabalho deles. As produções das crianças ficaram realmente muito ricas, e eu notei o quanto eles foram capazes de incorporar os textos ouvidos em suas próprias produções. Alguns alunos conseguiram criar uma nova versão, e outros fizeram histórias misturando os elementos das várias versões por eles conhecidas.

Mas toda essa riqueza que eu pude observar, dependeu estreitamente das condições de produção que eu forneci a eles. Uma delas é o fato de já estarem em uma 3ª série, e já terem se experimentado bastante na escrita. Seria muito difícil que tal coisa acontecesse se eles não estivessem se exercitando na tarefa de escrever há um bom tempo. Outra condição de produção essencial foi o contato deles com diferentes maneiras de dizer uma mesma história. Isso abriu para eles a perspectiva de poderem se experimentar nisso e também forneceu a eles vários elementos para criarem suas histórias. Sim, porque a criatividade não é algo que surge espontaneamente, do nada. Ela precisa de elementos que a constituam e a alimentem.

Nos alunos que acompanhei desde o ano anterior, pude observar também que o texto não ficou mais truncado, com detalhes ausentes, seqüências trocadas, etc. Houve um grande progresso. Também, para um trabalho como esse, era importante que eles soubessem recuperar a seqüência de memória, e isso não foi complicado, pois as histórias eram bem conhecidas deles desde o ano anterior, e além de terem sido lidas por mim, foram lidas por eles. Alguns até leram-nas mais de uma vez, motivados pelo encantamento que tinham despertado neles. Todos esses elementos tornaram a produção rica.

Além disso, pude perceber o quanto os roteiros produziram efeitos na recuperação da seqüência das histórias. De marcadores externos, esses passaram a reguladores internalizados.

Apresento a seguir quatro exemplares dessa produção. Um deles foi escrito por Rod e outro por Tig, sujeitos já mencionados neste trabalho.

Reproduzi o texto escrito por Rod, pois foi impossível inseri-lo com sua própria letra, visto que o autor o escreveu com uma letra muito pequena. Segue abaixo a última versão do texto escrito por Rod, tal qual ele a escreveu.

Era uma vez uma casa onde viviam três porquinho. Cada um tinha um nome: Feijão, sabugo e grão.

A mãe mandou construir uma casa no pátio. Passou um burro com palha e o sabugo falou:

-- Senhor, me dá um pouco dessa palha?

-- Eu te dou um pouco dessa palha!

-- Muito obrigado! Eu vou construir minha casa de palha!

-- Não é forte! Um assopro derruba! - Feijão falou:

-- Isso é um material reforçado! - Sabugo falou:

-- Olha, uma ovelha com lenha! Vou pedir um pouco para eu fazer uma casa. Por favor senhor elefante, me dá um pouco dessa lenha -- disse grão.

-- Eu vou construir aqui com as madeiras.

-- Eu vou mais pra frente - Feijão falou! - O lobo vai dar dois assopros e vai derrubar a casa.

-- Minha casa é reforçada e de material forte!

-- Eu vou mais pra frente. Eu vou pedir um pouco de tijolos e cimento e um pouco de telha e um pouco de areia.

-- Muito o brigado senhor macaco! Eu vou construir uma casa a prova de lobo. O lobo nunca vai conseguir derrubar a minha casa. - disse Feijão.

Passou muito tempo, aí o lobo apareceu no pátio.

Com fome, viu a casa de Feijão. O lobo falou:

-- Eu vou assoprar e derrubar a casa de Feijão.

-- Socorro. O lobo derrubou a minha casa com um assopro só!

Sabugo e correu para a casa de grão e falou:

-- abra a porta, grão.

O lobo derrubou a minha casa.

Ele estava com fome e derrubou por que eu não dei comida pra ele. Derrubou a minha casa e quase me comeu. grão falou:

-- Olha, ele vem vindo! - grão falou.

-- Tranque bem a porta.

O lobo falou:

-- Abra a porta!

-- nos não vamos abrir a porta!

-- Não abre por bem, abre por mal. Eu vou assopra duas vezes e vou comer vocês dois!

Sabugo falou:

-- Não vai não!

-- Olha então FUUUUU! FUUUUU!

Sabugo e grão seguraram no telhado da casa.

-- O lobo derubou a milha casa com um assopro - sabugo falou.

-- A pra a porta - grão falou:

-- Nos não vai abri a porta o lobo falou:

-- Eu covido vocês três para ir no pé de maciera.

-- As sete hora da manha - O lobo falou.

-- Com tratado as sete hora da manha

-- Vamos mais sedo e nós sobe no pé!

O lobo chegou le perguntou:

-- Pro que vocês estão agora aqui cedo?

Feijão falou:

-- Nos estamos comendo nossa parte.

Grão falou:

-- Pega aquelas duas.

O lobo falou:

-- venham acá, maçãs?

Sabugo falou:

-- vamos correr.

grão falou:

-- Entre e tranque bem a porta. Aí o lobo não vem mais.

Os três porquinhos

Erant três porquinhos. O primeiro se chamava porco, o segundo também se chamava porco. Eles moravam num apartamento de dez andares, mas era muito apertado e eles disseram:

— Vamos construir uma casa só nossa.

E os três foram pedir para o gerente.

— Seu gerente, você pode nos emprestar um dinheirinho?

O gerente respondeu:

— Eu não vou gastar meu dinheirinho com vocês, seus porquinhos!

Eles saíram chorando, mas caminho o primeiro achou palha e os outros continuaram andando até que o segundo porco achou muitas árvores resolveu cortar. O último porquinho foi mais esperto e fez casa de tijolos. No outro dia o lobo chegou falou:

— Porquinho vamos conversar!

— Não seu lobo mau! Não vou abrir!

Ah é!

Então ele araprou e derubou sua casa e o porco fugiu para a casa do segundo irmão, mas ele viu o porco.

— Porquinho, me deixa entrar?

— Não, nunca! Cruz credo!

Então o lobo araprou derubou a segunda casa e foi para a outros dois, que fugiram para casa do outro porquinho.

— O lobo foi para a outra casa e falou:

— Porquinho, abra esta porta: não, nunca! Cruz credo

- Então vou assoprar!
 Mas a cara nem se mexeu. Mas falou:
 - Quero te convidar para pegar maçã.
 Eles concordaram.
 - Amanhã às quatro horas.
 Mas eles foram às quatro horas.
 Os porquinhos falaram:
 - Solinho, você quer uma maçã?
 O lobo falou:
 - Sim quero! O porquinho jogou a maçã.
 Mas os porcos não correndo e seu lobo não chegou e ficou
 procurando a maçã.
 Passou uma noite e ele lembrou do escat e foi para o casa
 dos porquinhos. estava olhando pela porta janela e falando
 - Lobo foi abadando e a cada minuto ia ficando
 mais quente. O lobo dele pegou fogo e foi arremetido
 para fora.

Figura 19: Texto produzido por Tig.

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos. Eles se chamavam Bolinha, Biscoito e Bolão. Eles viviam num apartamento muito apertado. Um dia eles saíram do apartamento.

Então eles foram para a floresta.

Bolinha viu um canguru com uma carruola cheia de feno. Então, Biscoito e Bolão foram.

— Num sopro o lobo sua casa!

Mas ele insistiu e fez sua casa! Até que Biscoito viu um monte de árvores e cortou algumas e Bolão falou.

— Num sopro só ele derubra sua casa!

Bolão viu uma cabra carregando uma carruola cheia de tijolos e ele falou:

— Ei, me dá um pouco?

Bolão fez sua casa de tijolos.

A casa de Bolinha foi bem feita.

Um dia o lobo foi pedir uma xícara de água lá na casa de Bolinha, só que o lobo estava com resfriado. Então o lobo bateu na porta:

Toque, toque.

— Já chega! mal o porco falou, atchim, o lobo espirrou e o porco morreu.

O lobo devorou o porco e foi direto para a casa de Bolão.

Toque, toque! — A lá a porta. Caia

fora!

Mal o porquinho falou atchim o porco morreu.

Então o lobo devorou o porquinho e apareceu no jornal de sexta-feira: lobo come porcos e ele pede uma xícara de açúcar.

Figura 20: Texto produzido por Ren.

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que saíam da casa de sua mãe para fazerem sua própria casa.

O porquinho mais bobinho falou:

- Ah!! Se imagino minha casa como que vai ficar!

Sequiam caminhos diferentes. O primeiro porquinho fez a sua casa com palha. Logo ficou pronta e ele foi dormir. Dez horas depois o lobo estava andando pela floresta e encontrou uma casinha de palha e pensou:

"Ah!!!" Esta casinha é do porquinho! Vou lá!

- Olá!!! Sou eu, o seu amigo lobo!

- Esse lobo danado está aí de novo!

Vai embora seu lobo esperto!

- Se você não abrir eu vou arrombar até derrubar. Glah, hah, hah!!!.

- Você não vai derrubar minha casa! Estou muito resistente!

O lobo encheu as bochechas e FU!!! e derrubou a casa do porquinho que correu na casa do irmão e o lobo atrás do primeiro porquinho.

- Meus queridos amigos, abram esta porta! Se não abrirem eu vou arrombar até derrubar!

- Ah! Você não consegue derrubar minha casa! Estou muito resistente!

"FU!!!" e voou tudo que tinha dentro e os porquinhos também, muito espertos fugiram.

O terceiro porquinho fez a sua casa de tijolos e foi dormir. De repente os irmãos chegaram apavorados e bateram na porta TAP!!!

O irmão abriu a porta e eles falaram:

- O lobo está vindo para comer a gente!
 Logo o lobo chegou: TAP!!! TAP!!!
 - Sou eu, o seu amigo lobo!
 - Vá embora! Você não é bem vindo aqui!
 O lobo ficou furioso e falou:
 - Se não abrir a porta vou assoprar e derrubar essa casa.
 O lobo assoprou até cansar e não conseguiu derrubar. Então o lobo teve uma ideia: subiu pela chaminé! Ele correu para pegar a escada, subiu no telhado e entrou dentro da chaminé.
 Os porquinhos estavam acendendo o fogo.
 O lobo caiu da chaminé pegando fogo e foi embora e os porquinhos ficaram morando na casinha de tijolos.

Figura 21: Texto produzido por Tha.

VI - Considerações (não) finais...

Foi difícil para mim pensar considerações finais para este estudo. Como colocar ponto final em uma história que ainda continua sendo escrita? Impossível! (felizmente) Mesmo assim, tentarei encerrar este texto, sobre um trabalho que continua inacabado; justamente, porque continua...

O presente texto está em vias de ser finalizado, está em suas palavras finais. Mas a professora e os alunos que fazem parte dessa história continuam em movimento. Movimento de aprender, elaborar, repensar, ensinar, observar, considerar...

Movimento de aprender a escrever. Aprender a escrever com o outro, com os autores, com a literatura, com os modos de escrever, com o experimentar-se na escrita, com o reescrever...

Aprender a escrever não se encerra. Aprender a ensinar também não. Continuamos a aprender mesmo quando já aprendemos...

Este texto é todo uma reflexão, que em mim está em contínuo. Foi difícil escrever esta história. (Escrever é difícil.) Mas é impossível encerrá-la. Ela ainda está sendo...

OBRAS DE LITERATURA INFANTIL UTILIZADAS NA PESQUISA

ALBERTY, Ricardo. **O Chapeuzinho Vermelho**. Editora Verbo - Lisboa/São Paulo, 1984.

BARRO, João de. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Moderna, 1995.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

Coleção - As mais belas histórias infantis de todos os tempos. **Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Editora Globo, 1995.

Coleção - As mais belas histórias infantis de todos os tempos. **Os Três Porquinhos**. São Paulo: Editora Globo, 1995.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. 20ª ed. São Paulo: Global, 1997.

MAURÍCIO DE SOUZA PRODUÇÕES. Portal Turma da Mônica. Quadrinhos. Turma da Mônica - Páginas Semanais nº18, 56, 67 e 151. Disponível em: <http://www.monica.com.br>. Acesso em 2001.

ROCHA, Ruth. *Teresinha e Gabriela*. In **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 2ª ed. São Paulo: Salamandra, 1999.

ROSS, Tony. **Os três porquinhos**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos! por A. Lobo, tal como foi contada a Jon Scieszka**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1993.

TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o porco mau.** São Paulo:
BRINQUE-BOOK, 1996.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In CASTRO, Maria F.P. de. **O método e o dado no estudo da linguagem**. Editora da Unicamp, 1996, p.111-163.
- BARTHES, Roland; MARTY, Eric. *Oral / escrito*. In **Enciclopedia Einaudi**, vol.11. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Edição Portuguesa, 1987, p.32-57.
- CAGLIARI; Gladis Massini, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, S.P. : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. *As opções metodológicas*. In **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, S.P. : Autores Associados, 2000.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*. In **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p.143-179.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. In **Caderno CEDES**, 50. Julho/2000, p.9-25.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão para a educação*. In **Caderno CEDES**, 35. 1995, p.9-14.

PAYER, Maria Onice. *As diferentes memórias discursivas no processo de leitura*. In **Leitura: Teoria & Prática**. v.19, nº36, dez.(2000). Campinas, S.P.: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p.18-21.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo : Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura*. In SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C.R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, S.P. : Papyrus, 1996, p.35-63.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L.S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes, 6ª edição, 1998.